uprinzător manual de training

trainerului profesionist este scris pentru toţi cei care se ormarea personalului, indiferent de nivelul de pregătire sau nţa lor, Manualul abordează întregul proces de instruire şi ncis şi sistematic un mare număr de instrumente, metode şi e.

te călăuzit pas cu pas de la identificarea nevoilor de instruire ilor şi organizaţiei, la planificarea instruirii la locul de muncă ei, la proiectarea şi livrarea programelor de training, la ijloacelor auxiliare şi la evaluarea eficacităţii instruirii.

n domeniu cartea le oferă o privire de ansamblu asupra roces de instruire. Trainerii cu experienţă găsesc aici o stă de instrumente şi metode practice din care să aleagă.

MANUALUL TRAINERU
UNU60204
15.00 Lei

5 948487 000630

CODECS
Puterea Cunoaşterii

Robert H.Vaughn Manualul Trainerului Profesionist

Robert H.Vaughn

Manualul Trainerului Profesionist

Planificarea, livrarea şi evaluarea programelor de instruire

Această carte este dedicată:

Colegilor mei, pentru sprijinul pe care mi l-au oferit de-a lungul anilor.

Studenților mei, pentru tot ceea ce m-au învățat.

Familiei mele, pentru bogăția aspirațiilor ei.

Cuprins

Cuvânt înainte *xi*
Prefață *xv*
Prefață la ediția în limba română *xxi*

1. Domeniul instruirii **1**
Ce este de fapt instruirea? 2
Ce face de fapt un trainer? 6
Ce *ar trebui* să facă un trainer? 8
Cât de amplă este industria instruirii? 10
Ce opțiuni au organizațiile pentru furnizarea instruirii? 11
Cum este livrată instruirea în cadrul organizației? 15
Cum este privită instruirea de către cei din conducere? 16
Cum este influențată instruirea de mediul organizațional? 17
Cum pot fi controlate aceste influențe? 19
De unde se pot afla mai multe lucruri despre domeniul instruirii? 21

2. Proiectarea programelor de instruire pentru adulți **25**
Procesul de învățare al adulților 26
Proiectarea sistemelor de instruire 41

3. Determinarea nevoilor de instruire **53**
Ce anume semnalează o nevoie de instruire într-o organizație? 54

Ce programe de instruire ar trebui să ofere o organizație? 55
Cum pot fi descoperite nevoile specifice de instruire? 56
Cele nouă etape ale procesului de analiză a nevoilor de instruire 57
Cum se face o "analiză a decalajelor"? 69
Ce se întâmplă dacă nu putem face o evaluare a posturilor sau cursanților? 72

4. Formularea propunerii de instruire 77
De ce este necesară o astfel de propunere? 78
Cum se poate concepe o propunere cu şanse de a fi acceptată? 79
Cât de detaliată ar trebui să fie propunerea? 80
Care sunt elementele esențiale ale unei bune propuneri de instruire? 81
Ce elemente ar trebui incluse într-o propunere de instruire? 84

5. Definirea obiectivelor de instruire 91
De ce sunt necesare obiectivele de instruire? 92
Care sunt componentele unui obiectiv de instruire? 94
De câte feluri sunt obiectivele de instruire? 96
Taxonomia lui Bloom 99
Ce valoare are Taxonomia lui Bloom în cadrul instruirii? 102
Ce relație există între cele patru niveluri tradiționale ale obiectivelor de instruire şi taxonomia lui Bloom? 105
De câte obiective are nevoie un program de instruire? 105
Există modalități de a evalua eficacitatea obiectivelor? 108

6. Evaluarea învățării 111
Evaluarea la nivelul 1: Reacția 114

Evaluarea la nivelul 2: Cunoştințele 121
Evaluarea la nivelul 3: Comportamentul 131
Evaluarea la nivelul 4: Rezultatele 137

7. Tehnici clasice de instruire 143
Ce tehnici sau strategii de instruire există? 144
Cum se aleg tehnicile care să fie folosite în cadrul instruirii? 147
Când şi cum ar trebui folosită prelegerea simplă? 149
Când şi cum ar trebui folosită prelegerea îmbogățită? 152
Când şi cum ar trebui utilizate demonstrațiile? 154
Când şi cum ar trebui folosită discuția? 156
Când şi cum ar trebui folosit studiul de caz? 160
Când şi cum ar trebui folosite simulările practice? 165
Când şi cum ar trebui folosit studiul independent? 170
Când şi cum ar trebui folosită instruirea la locul de muncă (ILM)? 173
Cum se poate alege cea mai bună metodă? 175

8. Instruirea pe suport tehnologic 185
Ce este "instruirea pe suport tehnologic"? 186
Când a început livrarea instruirii pe suport tehnologic? 188
Câteva beneficii ale instruirii pe suport tehnologic 190
Există dezavantaje ale instruirii pe suport tehnologic? 192
Când este potrivită instruirea pe suport tehnologic? 195
Cum îşi poate organizația crea un program de instruire pe suport tehnologic? 197
Cum şi-a pornit ToolingU.com operațiunile? 197
Ce ar trebui să ştim ca să ne putem crea programe de instruire pe suport tehnologic? 199

9. Dotări şi mijloace auxiliare 205
Spațiul folosit în instruire 206
Mijloacele de instruire 216

10. Întocmirea planului de instruire **239**
De ce este important un plan de instruire? 240
De unde trebuie început? 240
Câteva aspecte importante de luat în considerare la întocmirea unui plan de instruire 240
Care sunt elementele unui bun plan de instruire? 246
Care sunt etapele comune parcurse în alcătuirea unui plan tipic de instruire pentru formarea aptitudinilor? 248
Ce elemente specifice ar trebui să includă un bun plan de instruire? 251
Ce opțiuni există pentru stabilirea succesiunii diferitelor materiale de instruire? 253
Cum trebuie să arate un bun plan de instruire? 256
Ce fel de plan este necesar pentru instruirea la locul de muncă? 259

11. Desfășurarea instruirii **265**
Desfășurarea instruirii 265
Îmbunătățirea transferului instruirii 286

12. Evaluarea programelor de instruire **293**
Teoria evaluării instruirii 294
Practica evaluării instruirii 300

13. Viitorul instruirii **317**

Note *331*
Bibliografie *339*
Index *345*
Despre autor *351*

Cuvânt înainte

Sunt încântat să răspund rugăminții adresate de Bob Vaughn, împreună cu editura Berrett-Koehler, de a scrie un cuvânt înainte pentru această carte. Încântat, pentru că cele 13 capitole vă vor călăuzi de-a lungul unor pași pe care orice trainer profesionist îi consideră esențiali pentru succesul său. Așa cum spune însuși profesorul Vaughn în Prefață, dacă sunteți un trainer cu experiență în domeniul dezvoltării resurselor umane, veți prefera probabil să citiți cartea selectiv, nu din scoarță în scoarță, alegând doar acele capitole care răspund cel mai bine întrebărilor dumneavoastră imediate. Evident, s-ar putea să fiți mai degrabă excepția decât regula: majoritatea trainerilor de azi sunt noi în domeniu. Componența ASTD (American Society for Training & Development, adică Societatea Americană pentru Training și Dezvoltare) se schimbă cu aproape 30% în fiecare an. Și cine sunt toți acei noi membri? Mulți sunt doar angajați cu experiență, care au fost invitați de managerii lor, în virtutea capacităților lor profesionale, să devină traineri pentru a le împărtăși din aptitudinile lor și celor din jur. În multe organizații, rolul de trainer este îndeplinit doar part-time; sau poate fi un rol full-time, dar doar pentru un an sau doi. Trainerii respectivi pot apoi să revină la vechea lor carieră sau să-și aleagă alta. (Fiindcă veni vorba, mulți dintre acești traineri temporari aleg să rămână în domeniul dezvoltării resurselor umane, lansându-se astfel într-o nouă carieră!)

Trăim într-o eră a inovației. Aproximativ 25% dintre meseriile de astăzi erau complet necunoscute acum zece ani. Recent,

Bill Gates de la Microsoft a făcut următoarea declarație: "În trei ani fiecare produs creat de noi va fi înlăturat de pe piață pentru că e depășit. Singura întrebare este dacă va fi înlăturat de pe piață de noi sau de alții." Schimbarea impune instruire, iar viteza schimbării a devenit amețitoare. Mai știe cineva ce e o riglă de calcul? O mașină de scris? O foaie de indigo? O frânghie de rufe? Un fierbător de cafea? O mașină de serigrafiere? O imprimantă cu ace? Singurul lucru constant este schimbarea — asta e sigur. Acum jumătate de secol, imaginea pe care o aveau cei mai mulți despre instruirea care se face în companie era o sală de clasă cu un instructor la catedră, care de multe ori nu era decât "nea Charlie", un coleg cu doar vreo trei ani până la pensie. Fiindcă nu știa ce să-i mai dea de făcut, conducerea îl făcea "trainer". Oamenii stăteau în bănci ca în clasa de la școală — sau poate la o masă în formă de U. Astfel de aranjamente sunt încă potrivite pentru cursurile cu mulți participanți și cu conținut relativ fix, care nu se schimbă de la o lună la alta (de exemplu cursurile de formare în management, supervizare, managementul timpului, redactarea documentelor, interviurile de angajare etc.) Totuși, schimbările tehnologice rapide au făcut ca un curs de specialitate foarte potrivit ieri să fie cu totul depășit în lumea de azi. Ca urmare:

- peste 90% din instruirea profesională de astăzi se face la locul de muncă, nu în săli de clasă;
- instructorul este de obicei un supervizor sau un angajat cu experiență, care caută să îndeplinească în mod cât mai profesionist rolul de trainer;
- grupurile de angajați sunt mici, dat fiind că azi e mare nevoie de un "training just-in-time" — exact la momentul potrivit. Sunt uzuale chiar și situațiile de instruire unu-la-unu.

Unde vă situați dumneavoastră în raport cu toate acestea? Țineți cursuri în sala de clasă sau la locul de muncă? Sunteți specializat în dezvoltarea resurselor umane sau în domeniul

de specialitate în care trebuie pregătiți angajații? Vă simțiți mai bine când instruiți și informați un grup întreg de oameni, sau când faceți coaching cu câte o singură persoană? Oricare ar fi situația, doriți să vă faceți datoria cât puteți de bine. Doriți să fiți un trainer profesionist. Pentru asta este bună cartea de față. Capitolele sale sunt încărcate cu sfaturi și recomandări practice, care vă vor ajuta să căpătați siguranța și competența de care aveți nevoie pentru a le împărtăși și altora noi cunoștințe, aptitudini și atitudini. În plus, cartea este bine organizată și împărțită în porții lesne de asimilat, făcându-vă studiul mai plăcut și mai ușor. Care va fi răsplata dumneavoastră? Veți învăța cum să formați comportamentele cursanților dumneavoastră, într-un mod pe care dumneavoastră îl planificați, iar ei îl pun în aplicare. Exact aceasta înseamnă să fii un trainer profesionist!

Dr. Scott B. Parry,
președinte Training House,
reputat specialist în domeniul
dezvoltării resurselor umane

Prefață

Pe măsură ce ritmul schimbărilor şi al dezvoltării tehnologice creşte, organizațiile sunt obligate să le ofere angajaților şi clienților lor tot mai multă instruire, într-un mod tot mai eficient şi la costuri tot mai mici. În lumea afacerilor de azi, oamenii sunt cel mai bun atu — uneori singurul — pe care îl ai, determinând succesul sau eşecul organizației. Iar instruirea este principala cale de a-ți forma oamenii din organizație. Aproape oricine poate fi chemat să joace rolul de trainer. Unii oameni par să-şi însuşească acest rol rapid şi cu uşurință; majoritatea sunt însă nesiguri, uneori chiar speriați de ideea de a-l îndeplini. Dacă sunt lăsați în voia lor, majoritatea încearcă să-i instruiască pe cursanți la fel cum au fost ei înşişi instruiți odată. Dar există diferențe însemnate între modul în care este instruit un copil de clasa a cincea să scrie corect o frază, o persoană de douăzeci şi cinci să lucreze la strung sau o alta de cincizeci să scrie textul unei reclame sau să realizeze un program pentru computer. În plus, cu toții am avut, de-a lungul vremii, experiențe de învățare plăcute sau neplăcute, aşa că a le aplica altora metodele folosite cu noi nu înseamnă nicidecum un model eficace de instruire.

Cine trebuie să citească această carte?

Cartea este destinată tuturor celor care se găsesc în situația de a oferi instruire altor membri ai organizației. Aceştia pot fi atât

traineri full-time, specializați în domenii tehnice sau umaniste, dar și traineri ocazionali, care își instruiesc oamenii în virtutea atribuțiilor lor de muncă:

- Agenții de vânzare sau experții în domenii tehnice, care au obligația de a-și instrui clienții și colegii în privința utilizării unui nou proces sau a unui nou echipament.
- Supervizorii care au obligația să-și orienteze și să-și instruiască angajații noi sau să-i ajute pe cei existenți să se perfecționeze.
- Angajații cărora li se cere să-și ajute colegii să învețe să execute sarcini în care sunt specializați.
- Personalul de la help-desk sau din alte domenii de servicii pentru clienți, care trebuie să-i ajute pe cumpărători, clienți sau angajați să rezolve în mod sistematic problemele cu care se confruntă.
- Personalul medical, cum ar fi asistenții medicali sau specialiștii în terapie ocupațională, care trebuie să-i ajute pe pacienți să facă față invalidității sau stării de boală, ori să învețe să-și administreze tratamentul, să facă exerciții de recuperare etc.
- Profesioniștii din orice domeniu, cum ar fi bibliotecarii, antrenorii sportivi sau trainerii personali, care lucrează cu adulții și-i ajută să-și însușească aptitudini cu care nu sunt încă familiarizați sau să asimileze informații noi.
- Pompierii, polițiștii și personalul din alte servicii de urgență, care ei înșiși parcurg o instruire amplă și sistematică și cărora li se cere adesea să ofere instruire colegilor, elevilor de școală sau diferitelor grupuri de cetățeni.
- Și mulți alții.

Cei care n-au mai avut niciodată de-a face cu domeniul instruirii ar beneficia cel mai mult dacă ar citi cartea în întregime, de la început până la sfârșit. Cartea conține însă foarte multe detalii, așa că va putea fi consultată oricând, pe secțiuni, în momentul planificării și implementării unui program de instruire. Cei

care au mai avut rol de trainer până acum își pot alege doar acele părți din carte de care au nevoie într-un moment sau altul. Cartea le poate servi foarte bine ca sursă de idei sau de modalități de implementare.

Ce veți învăța citind această carte?

Veți fi călăuzit pas cu pas de-a lungul întregului proces de instruire organizațională. Vom porni de la o serie de aspecte generale, de ansamblu, cum ar fi deosebirile dintre instruirea organizațională și predarea din școli, sau dintre modul în care învață adulții și modul în care învață copiii. Apoi vom aborda aspectul extrem de important al felului cum răspunde instruirea nevoilor reale ale angajatului și organizației. Nu are nicio valoare instruirea oamenilor în probleme care nu sunt utile organizației sau în domenii care le sunt deja cunoscute. După ce aflați ce anume trebuie să învețe oamenii, cartea vă conduce spre etapele de planificare și concepere a programelor de instruire; definirea criteriilor și indicatorilor necesari în instruire; alegerea celor mai potrivite abordări; alegerea și punerea la punct a mijloacelor auxiliare folosite și a dotărilor necesare; modalitățile concrete de efectuare a instruirii; determinarea gradului în care instruirea a avut sau nu succes. Această carte poate fi folosită și ca manual în cadrul programelor de formare a formatorilor, dar și ca sursă permanentă de informații pentru orice persoană care se ocupă de managementul sau realizarea instruirii. Sugestiile oferite aici sunt la fel de potrivite pentru organizațiile mici sau mari, pentru companiile comerciale și instituțiile sociale ori agențiile guvernamentale. Adesea vă veți vedea în situația de a pregăti de la cap la coadă un întreg program de instruire. Alteori va trebui să vă ocupați de o mică parte dintr-o lecție sau veți dori să îmbunătățiți un program de instruire deja existent. Cartea de față vă va ajuta să vă achitați și de astfel de sarcini, pentru că fiecare capitol este de sine stă-

tător şi poate fi folosit separat. S-ar putea doar să aveţi nevoie de ceva idei, de exemplu cum să-i faceţi pe oameni să participe mai mult la discuţiile în colectiv, sau cum să-i faceţi să-şi aplice într-adevăr la locul lor de muncă aptitudinile dobândite în cadrul instruirii. Această carte este o resursă excelentă, bună de păstrat pe raft până când veţi avea nevoie să găsiţi un răspuns problemelor dumneavoastră.

Ce are special această carte?

Majoritatea cărţilor despre instruire se concentrează asupra unui singur subiect din cadrul procesului şi multe dintre ele adoptă o perspectivă mai curând "academică" decât practică. Cartea de faţă este de fapt un manual de bază, care acoperă întregul proces, deşi include totuşi suficiente detalii utile unui trainer începător. Chiar şi trainerii cu ceva experienţă vor fi mulţumiţi să găsească aici un număr de liste şi abordări cât se poate de utile. Fiecare subiect tratat conţine şi trimiteri la alte surse, mai detaliate, pentru cititorii care doresc să-l aprofundeze. Iată câteva astfel de subiecte foarte utile:

- O privire de ansamblu asupra domeniului instruirii, incluzând o listă a ceea ce fac, de fapt, trainerii, plus câteva website-uri utile, în care puteţi găsi şi alte informaţii binevenite (Capitolul 1).
- O listă a metodelor prin care experienţa de învăţare poate deveni mai atractivă şi eficace pentru adulţi (Capitolul 2).
- Un proces în nouă etape pentru aflarea aptitudinilor şi cunoştinţelor care trebuie incluse într-un program de instruire, precum şi o listă a instrumentelor care ajută la rafinarea conceptelor respective (Capitolul 3).
- O listă pentru un brainstorming destinat formulării unei propuneri judicioase de program de instruire (Cap. 4).
- Tehnici care ajută la mai buna înţelegere a modului de structurare a obiectivelor de instruire, în aşa fel încât rezultatele acesteia să răspundă necesităţilor organizaţionale (Capitolul S).
- Liste de argumente logice pro şi contra, privind diferite modalităţi de evaluare a rezultatelor instruirii (Capitolul 6) şi o serie de tehnici de livrare a instruirii (Capitolul 7).
- Câteva liste care ajută la elaborarea unor decizii judicioase privind instruirea pe suport tehnologic (Capitolul 8).
- Sugestii specifice privind momentul şi modalitatea de utilizare a diferitelor mijloace tehnice auxiliare (Capitolul 9).
- Un îndrumar privind alcătuirea unor planuri de instruire practice şi utile, inclusiv o listă pentru planificarea instruirii la locul de muncă (Capitolul 10).
- Sugestii de metode de implicare a participanţilor şi de utilizare eficientă a activităţilor pe grupuri mici, ca şi multe alte idei utile pentru etapa de desfăşurare concretă a programelor de instruire (Capitolul 11).
- Un proces pas cu pas de evaluare a programelor de instruire, incluzând un model de determinare a eficienţei şi eficacităţii acesteia (Capitolul 12).
- O privire înspre viitorul instruirii, inclusiv spre schimbările şi provocările aşteptate în acest domeniu (Capitolul 13).
- Şi multe alte idei, modele, liste şi trimiteri bibliografice pe tot parcursul cărţii.

Cartea mai include câteva idei pe care nu le veţi găsi în alte lucrări pe acest subiect, cum ar fi comparaţia între modelul tradiţional de instruire bazat pe cele patru niveluri de obiective şi modelul ceva mai academic numit *taxonomia lui Bloom*. Tot specifice acestei cărţi sunt *grila stilurilor de instruire, modelul de cost pentru Instruirea pe suport tehnologic* şi altele.

Ce perspectivă adoptă autorul acestei cărţi? Fiind un veteran de mai bine de douăzeci de ani al programelor de formare a formatorilor, cartea reflectă ideile mele despre lucrurile care duc la succes în această carieră interesantă. Este o carte cuprinzătoare, dar care aprofundează în acelaşi timp, în mod

rezonabil, elementele care constituie rolul unui trainer organizațional. Cartea conține trimiterile bibliografice necesare, dar fără a deveni exagerat de academică. Include informații factuale, procedurale şi conceptuale într-o formă accesibilă şi utilă. Scrierea, editarea şi publicarea unei cărți ca aceasta impune un consum considerabil de timp şi efort pentru autor, şi de bani şi efort pentru editură. Sunt în special recunoscător lui Roger Williams, pentru munca sa de editor şi pentru că a întrezărit meritele abordării adoptate în această carte şi m-a ajutat într-o mulțime de feluri să o aduc la bun sfârşit. Alte câteva sugestii importante au venit de la cei patru referenți de specialitate, cărora le mulțumesc pe această cale. Îi mulțumesc şi lui Corrie Bergeron, pentru ajutorul colegial pe care mi l-a oferit în privința multor concepte legate de instruirea pe suport tehnologic.

Îi sunt totodată recunoscător soției mele, Susan, ea însăşi trainer şi specialist în educație, pentru sprijinul ei şi pentru nenumăratele sugestii pe care mi le-a oferit, precum şi pentru viziunea privind instruirea pe suport tehnologic adusă în această lucrare.

Le mulțumesc celor de la editura Berrett Koehler, oameni minunați cu care a fost o plăcere să lucrez pentru a aduce la lumină cartea de față. În sfârşit, le sunt recunoscător celor peste 1000 de studenți şi cursanți care mi-au trimis sugestii de îmbunătățire după ce au citit prima ediție a acestei cărți, pe măsură ce aprofundau domeniul instruirii. Orice bun trainer are de învățat de la studenții săi.

Robert H. Vaughn
Mentor, Ohio,
mai 2005

Prefață la ediția în limba română

A deveni, a fi trainer: fața ascunsă a artei şi măiestriei trainingului

"I do my thing and you do your thing.
I am not in this world to live up to your expectations,
And you are not in this world to live up to mine.
You are you, and I am I,
And if by chance we find each other, it's beautiful.
If not, it can't be helped.[1]"

(*Fritz Perls*, 1969)

De aici începe *Jocul*:
Ascult şi învăț să *aud*...
Privesc şi învăț să *văd*...

A auzi şi *a vedea* — în sensul celor două enunțuri anterioare — traduc, în opinia mea, capacitatea unui trainer de a percepe, înțelege şi gestiona fără greş frecvențele subtile ale conversației de training, în beneficiul celor cu care lucrează. Această capacitate — critică pentru identificarea corectă a nevoilor, exprimate sau nu, ale cursanților şi poziționarea eficientă a interlocutorilor — are, drept suport, un cvartet de "axiome de

1 "Eu îmi fac treaba mea şi tu îți faci treaba ta. / Eu nu sunt în această lume ca să trăiesc după cum te aştepți tu, / După cum tu nu eşti în această lume ca să trăieşti după cum mă aştept eu. / Tu eşti tu, şi eu sunt eu, / Iar dacă, din întâmplare, ne găsim unul pe celălalt, atunci este frumos. / Dacă nu — asta e, n-avem ce face."

training" complementare celor oferite spre lectură şi practică în excelentul manual al lui Robert Vaughn (în acest context, capitolele cărţii sale joacă rolul axiomelor). Cu o metaforă, aş spune despre cvartetul amintit că el pune lumină pe "faţa ascunsă a lunii" – în general, partea nespusă a poveştii trainingului, care (am constatat de multe ori), face diferenţa de performanţă între prestaţiile trainerilor. Cheia de lectură filosofică a modelului celor patru axiome este conţinută într-un text fundamental al dezvoltării mele personal-profesionale[2], iar succinta sa decodificare tehnică este rostul acestor câtorva paragrafe. Ce vreau să transmit foarte limpede este următorul mesaj: dintre toţi trainerii care execută corect partitura scrisă de Vaughn (repet, excelentă în sine), urmă memorabilă lasă, în opinia mea, cei capabili să se acordeze perfect pe întreg spectrul de frecvenţe subtile generate în timpul şi spaţiului trainingului. Acronimul de cod al axiomelor pe care le propun: **E¶TP** [3].

Axioma E înseamnă **managementul EULUI**. Iată un exemplu de management al eului: controlul vocii interioare, pentru a auzi şi a vedea ceea ce, *într-adevăr, este*, şi nu ceea ce vreau eu, ca trainer, să aud şi să văd, după cum urlă în mine, atunci când nu-i acord atenţia cuvenită, vocea mea interioară.

Axioma ¶ înseamnă **managementul PERCEPŢIILOR**. Iată un exemplu de management al percepţiilor: verificarea (sau nu, după cum consider de cuviinţă) înţelegerii de către participanţii la training a sarcinilor pe care le transmit, în funcţie de gradul de ambiguitate pe care doresc să îl induc în mesajul meu, pentru a testa acuitatea percepţiilor acestora.

---

2 *Hermann Hesse*, **Jocul cu mărgele de sticlă** (eu am citit volumul îngrijit de Ion Roman, Editura pentru literatură universală, 1969

3 Copyright © 2006, Marian Staş. Am pilotat în premieră acest model în atelierul TTT avansat, oferit tutorilor de management de proiect CODECS, sub egida Coaching Institute, în perioada ianuarie-februarie 2006, în echipă cu următorii colegi: Raluca Câmpea; Monica Grigoriu; Mircea Mihai; Horea Murgu. Le mulţumesc cu distinsă preţuire pentru privilegiul de a fi lucrat alături de ei în acest proiect extraordinar.

Axioma T înseamnă **managementul TRANZACŢIILOR**. Iată un exemplu: crearea de către mine, trainer, în momentele necesare, a celor mai adecvate tranzacţii — de pildă, de tip părinte-copil PC (la prezentarea agendei trainigului ori la introducerea unui concept nou), adult-adult, AA (specific solicitării şi, respectiv, acordării de feedback) etc.

Axioma P înseamnă **managementul POLARITĂŢILOR**. Iată exemple de polarităţi a căror gestionare intră în fişa postului de trainer: polaritatea cursant dificil-restul grupei; polaritatea ambiguitate-claritate în mesajele transmise; polaritatea tranzacţii PC-tranzacţii AA generate în timpul trainigului etc.

Asta e. Simplu şi profund, deopotrivă: .

Cum spuneam la început: ascult şi învăţ să *aud*... privesc şi învăţ să *văd*...

La care adaug *verbul-corolar*, conjugat cu infinit respect faţă de cei cărora le sunt trainer:

ÎMI PASĂ!...

În rest, fermecător-seducător, *jocul cu mărgele de sticlă*...

Marian Staş
Bucureşti, ianuarie 2008

1 Domeniul instruirii[1]

"America corporaţiilor este acum clădită din capital intelectual, nu din cărămizi şi mortar — iar asta schimbă totul."

Thomas A. Stewart

A fi profesionist înseamnă a cunoaşte istoria domeniului tău, vocabularul folosit în cadrul lui, principalele teorii, instrumente şi tehnici, publicaţiile de specialitate, organizaţiile, persoanele-cheie, tendinţele curente şi consideraţiile etice. Această carte îi oferă cititorului o platformă de la care să pornească în cariera sa de trainer profesionist.

Succesul unei organizaţii depinde de capacitatea ei de a concura, de multe ori în cadrul unei economii globale. Pentru a face faţă schimbărilor de pe pieţele de azi, organizaţiile sunt nevoite să ia o serie de măsuri: să fuzioneze; să se internaţionalizeze; să-şi reducă dimensiunile; să devină mai flexibile într-o mulţime de domenii, ca de exemplu flexibilitatea adoptată în organizarea muncii, regulile de ţinută vestimentară şi orarul de muncă. De asemenea, organizaţiile investesc acum mai mult în instruire. Aptitudinile oamenilor sunt considerate adesea

---

[1] În original, *training*; deşi termenul englezesc a căpătat o oarecare circulaţie şi în limba română, am preferat totuşi termenul românesc tradiţional de *instruire*, fiindcă are cam aceeaşi definiţie de dicţionar ca şi cea dată de autorul cărţii; de altfel, autorul foloseşte alternativ şi termenul *instruction*, cu exact acelaşi sens. (n. trad.)

cea mai importantă resursă a unei organizații. Toate celelalte resurse sunt transferabile sau ușor de copiat de concurenți, dar individul este unic, iar instruirea este cheia folosirii optime a aptitudinilor sale. Rolul trainerului organizațional capătă pe zi ce trece mai multă importanță. Citatul din deschiderea acestui capitol, aparținând lui Thomas A. Stewart, scriitor și membru al colectivului editorial al revistei *Fortune*, scoate în evidență aceste schimbări. Cât de amplu este domeniul instruirii și cum se va schimba acesta? Ce anume fac trainerii și ce *ar trebui* să facă? Acest capitol vă va ajuta să dobândiți o perspectivă asupra rolului important al instruirii și să vă pregătiți pentru capitolele următoare.

Ce este de fapt instruirea?

Un punct de plecare potrivit este definirea câtorva termeni esențiali pentru domeniul instruirii. Ce este *instruirea* și cum se deosebește de *dezvoltare* sau de *educație*?

Instruirea înseamnă transmiterea către angajați, într-o manieră planificată și structurată, a unor informații și orientări cu privire la modul în care trebuie aceștia să-și îndeplinească sarcinile specifice determinate de nevoile și obiectivele organizației. Instruirea trebuie să ducă la schimbări comportamentale permanente și la îmbunătățiri măsurabile ale performanței în muncă. Instruirea poate fi oferită și cumpărătorilor sau clienților, iar principiile care se aplică sunt același. Așadar, pentru simplificare, această carte va folosi termenul de "angajați" cu referire la cursanții de orice categorie.

O cale de a clasifica elementele de conținut oferite de instruire le include în trei sub-categorii: *factuale, procedurale* și *conceptuale*.

Conținutul factual se referă la datele și informațiile pure. Iată câteva exemple de elemente factuale de conținut: prețul unui produs vândut de companie; numele managerului departamentului; locul unde este plasat stingătorul de incendiu; denumirea versiunii de software folosită de departamentul de contabilitate.

Conținutul procedural oferă informații detaliate despre cum se procedează în diverse situații. Printre exemplele de elemente de conținut procedural se numără: etapele necesare declanșării și finalizării unei tranzacții de vânzare; utilizarea unui copiator; abordarea unui client care a intrat în holul companiei, sau punerea în funcțiune a mașinii cu comandă numerică pentru producția de valve.

Conținutul conceptual include informații care răspund la întrebările "de ce" și "cum." Ca exemplu: sesiunea de instruire prin care se explică de ce numerarul primit la casă nu trebuie introdus în sertar înainte de a i se da restul cumpărătorului, pentru a se evita eventualele neînțelegeri. Adulții învață mai bine și rețin mai ușor detaliile atunci când li se asigură un context în care să-și structureze informațiile. Cunoașterea motivelor pentru care casierul introduce banii primiți în sertar de-abia după ce dă cumpărătorului restul îi ajută într-adevăr să înțeleagă că așa trebuie procedat.

Instruirea în companiile comerciale și în alte organizați este și ea adesea împărțită pe trei niveluri: orientarea, formarea aptitudinilor și dezvoltarea.

Orientarea este instruirea care se ocupă de furnizarea de informații (cunoștințe, dar de regulă nu și aptitudini) necesare pentru a putea lucra în cadrul organizației. Li se face de regulă noilor angajați, imediat sau la scurt timp după ce încep să lucreze în organizație. Conținutul tipic al orientării cuprinde: istoria și structura organizației; poziția ei în industria căreia îi aparține; reglementările și procedurile legate de munca respectivă; beneficiile și alte informații esențiale, precum amplasarea toaletelor, a stingătoarelor de incendii, sau procedurile prin care sunt plătiți angajații. Sub o formă sau alta, orientarea se face în toate organizațiile. În unele este lăsată în seama supervizorilor, în timp ce în altele se face centralizat, adesea în cadrul departamentului de resurse umane.

Formarea aptitudinilor are de-a face cu informațiile (incluzând aici și cunoștințele, și aptitudinile) necesare efectuării muncii pentru care a fost angajată persoana în cauză. Când este angajat un lucrător calificat, acest tip de instruire nu este de regulă obligatoriu — sau este necesar doar într-o măsură mai mică decât în cazul unui angajat necalificat. Lucrătorul calificat poate avea nevoie doar să afle cum se procedează în organizația respectivă în privința unor operații pe care le-a mai executat în altă parte. Pentru un nou angajat poate fi relevantă și formarea altor aptitudini auxiliare, cum ar fi utilizarea sistemului de telefonie al organizației sau completarea unor documente administrative. Acest tip de instruire poate fi făcut simultan cu orientarea, chiar dacă se referă doar la câteva aptitudini simple, de natură cognitivă sau fizică.

Dezvoltarea este forma de instruire care se adresează organizației în ansamblu, care îi pregătește pe angajați pentru promovarea în posturi sau, uneori, are de-a face cu creșterea personală a individului. Poate include o instruire formală în cadrul companiei sau alte experiențe, precum rotația posturilor ori chiar finanțarea participării angajatului la un program extern relevant. Programele de dezvoltare nu vizează o poziție anume în organizație, cât mai degrabă aptitudinile și conceptele necesare creșterii angajatului în cadrul acesteia.

Rețineți că toate aceste categorii ale instruirii se referă la nevoile organizației, și nu la ale societății în ansamblu. Spre deosebire de instruire, *educația* oferă, într-o manieră organizată, informații și îndrumări cu privire la concepte și cunoștințe de orice tip, atât generale, cât și specifice. Educație este ceea ce oferă școlile de stat și cele particulare, dar și anumite organizații și corporații. Educația este esențială pentru a putea funcționa atât în societate, cât și într-o organizație. Din punctul de vedere strict al învățării, educația duce la o schimbare de comportament relativ permanentă.

O parte dintre aspectele abordate în această carte sunt valabile și pentru educație și dezvoltare, dar principalul focar

de interes rămâne instruirea. Cititorul va trebui să rămână cu o înțelegere fundamentală și riguroasă a proceselor și terminologiei folosite în instruirea din cadrul unei organizații.

Tabelul 1-1 prezintă câteva dintre principalele diferențe dintre învățarea într-un context academic și instruirea din cadrul unei organizații.

Tabelul 1-1 Câteva diferențe între învățarea academică și instruirea organizațională

Factorul	Învățarea academică	Instruirea organizațională
Pregătirea trainerului	Academică. Adesea *exclusiv* academică. Unele colegii, în special cele de doi ani sau școlile pedagogice, le cer trainerilor și experiență industrială, aptitudini în comunicarea interpersonală etc.	Aptitudini sau cunoștințe în domeniul relevant, indiferent de gradul lor academic; în plus, aptitudinile pentru comunicarea interpersonală sunt considerate de importanță critică.
Conținutul cursurilor	De obicei amplu și teoretic. În unele domenii, ex. informatica, pot exista și elemente practice.	Concentrat și cu orientare aplicativă. Cuprinde mai ales date concrete și proceduri, doar rareori concepte.
Nivelurile obiectivelor de studiu	Cele mai uzuale sunt obiectivele de cunoștințe; ocazional, obiectivele de aptitudini. Obiectivele de performanță în muncă au o poziție doar periferică.	Deși instruirea include adesea și obiective de cunoștințe și de aptitudini, principalul obiectiv este cel legat de performanța pe post.
Organizarea în timp	De regulă are loc simultan pentru întregul colectiv de studenți; organizat în sistem trimestrial sau semestrial.	În mod tipic se face pe intervale scurte de timp; pe grupuri mai mici; programele încep în funcție de necesități.
Sistemul de notare	Calificative — de exemplu de la A la F.	De regulă, calificativele promovat-nepromovat; în multe programe nu se acordă deloc note sau calificative. Unele urmăresc doar căpătarea dexterității.

Factorul	Învăţarea academică	Instruirea organizaţională
Stilul uzual de prezentare	Prelegere şi alte formule inductive, deşi încep să capete mai multă răspândire studiile de caz şi aplicaţiile de laborator.	Adesea se recurge la activităţi aplicative, chiar şi într-un format de clasă; pentru instruirea la locul de muncă cea mai comună abordare este implicarea practică a angajatului.
Motivele participanţilor	Obţinerea unei diplome, a unui certificat sau a altui document. Uneori şi pentru propria satisfacţie, dar şi pentru carieră şi şansele de angajare.	Impusă de angajator, ca răspuns la nevoile organizaţiei. Poate condiţiona păstrarea postului sau promovarea.
Unitatea de studiu	Individual; colaborarea în pregătirea lucrărilor de evaluare este privită de cele mai multe ori ca fraudă. "Clientul" este studentul individual.	Studiul în grup este mult mai uzual. "Clientul" este organizaţia în care lucrează cursantul.
Materialele de instruire	Manuale cuprinzătoare şi materiale rezultate din documentarea externă.	Materiale produse de companie şi concepute de trainer. Rareori se folosesc şi cărţi sau manuale.

Ce face de fapt un trainer?

O acţiune tipică de instruire reclamă prezenţa unei persoane care înţelege bine aptitudinile şi cunoştinţele pe care cursanţii trebuie să şi le însuşească şi care posedă bune aptitudini de comunicare interpersonală. În general, cei mai mulţi traineri trebuie să ştie cum să conceapă un program de instruire, cum să folosească diferitele tipuri de mijloace ajutătoare şi cum să măsoare rezultatele instruirii. Unora li se mai cere şi să determine nevoile de instruire în urma analizei posturilor şi a evaluării nivelurilor de aptitudine ale angajaţilor. Evident, instruirea poate viza un spectru larg de aptitudini de bază.

Potrivit unui recent raport al ASTD (American Society for Training and Development — Societatea Americană pentru Instruire şi Dezvoltare), iată care sunt principalele domenii de competenţă cerute trainerilor[1]:

- Planificarea carierei şi gestionarea talentului.
- Coaching.
- Managementul cunoştinţelor organizaţionale.
- Managementul funcţiunii de învăţământ.
- Facilitarea schimbării organizaţionale.
- Măsurare şi evaluare.
- Efectuarea instruirii.
- Îmbunătăţirea performanţei umane.
- Conceperea programelor de studiu.

Pentru a se perfecţiona în aceste domenii de competenţă, trainerul profesionist trebuie să aibă o bază de aptitudini personale, interpersonale, precum şi în domeniul organizaţiei şi managementului. În sfârşit, trainerului profesionist i se poate cere să îndeplinească atribuţiile unui manager de proiect, specialist într-un anumit domeniu profesional, strateg în domeniul învăţării şi partener de afaceri. Dacă doriţi să aflaţi în ce constă întregul model, vizitaţi www.mymodel.astd.org sau citiţi lucrarea *The ASTD 2004 Competency Study: Mapping the Future*[2].

Dar oare în ce măsură are nevoie un trainer să ştie să facă toate aceste lucruri? Într-o organizaţie mică, în care există doar unul sau doi traineri, ei ar putea într-adevăr să-şi asume cele mai multe dintre aceste activităţi. Într-o organizaţie mare, munca lor se împarte şi cu alţii, iar trainerii sun mai specializaţi, fiecare dintre ei având nevoie de doar o parte dintre competenţele de mai sus.

Ce *ar trebui* să facă un trainer?

Probabil că o întrebare mai bună decât "ce face un trainer" este "ce ar trebui să facă un trainer". Un raport[3] prezentat la conferința ASTD accentua faptul că trainerii ar trebui să-şi aloce timpul acelor activități care creează cea mai mare valoare pentru companie. Astfel de activități includ:

- Corelarea instruirii cu rezultatele aşteptate din partea diferitelor unități de producție al companiei.
- Conceperea şi dezvoltarea de noi programe de instruire, care să răspundă nevoilor companiei, pe măsură ce apar.
- Conducerea programelor de instruire.
- Alegerea şi gestionarea furnizorilor de instruire.
- Rezolvarea problemelor legate de logistica şi administrarea activităților de instruire.
- Măsurarea eficacității instruirii.

Se manifestă o discrepanță considerabilă între ceea ce consideră conducerile firmelor a fi adăugare de valoare şi ceea ce fac în realitate, în activitatea lor de zi cu zi, cei din departamentele de instruire şi dezvoltare. Aşa cum arată Tabelul 1-2, cele mai multe cadre de conducere consideră că trainerii ar trebui să se preocupe mai mult de corelarea instruirii cu necesitățile firmei şi de măsurarea rezultatelor instruirii, sub aspectul efectelor asupra performanțelor acesteia. Tabelul compară importanța acordată de conducere diferitelor activități de instruire cu timpul pe care li-l alocă de fapt trainerii. În tabel se foloseşte o scară de la 0 la 4, în care 4 înseamnă importanța maximă, respectiv timpul maxim alocat de trainer. Coloana a patra prezintă discrepanțele dintre cele două valori, care arată cât de diferită este realitatea de ceea ce doresc conducerile organizațiilor.

Implicațiile sunt clare: trainerii petrec mult prea mult timp cu aspectele "administrative" ale muncii lor, şi insuficient timp în lucrul cu managerii şi cu organizația în ansamblu, spre a se asigura că instruirea le oferă într-adevăr ceva valoros.

Tabelul 1-2 Diferențele dintre viziunile conducerilor organizației și ale trainerilor cu privire la folosirea optimă a timpului lor

Activitatea	Importanța acordată de conducerile organizațiilor	Timpul alocat în realitate de personalul de instruire	Discrepanța	Concluzia cu privire la timpul alocat de traineri acestei activități
Relația cu organizația în ansamblu	4.0	0.4	-3.6	Mult prea puțin timp
Proiectarea programului de instruire	2.6	2.6	0.0	Un timp corespunzător
Punerea la punct a activităților	1.0	3.9	2.9	Mult prea mult timp
Efectuarea instruirii	2.6	3.9	1.3	Prea mult timp
Asigurarea resurselor (găsirea informațiilor şi furnizorilor externi)	1.4	1.5	0.1	Un timp corespunzător
Înscrieri şi administrare	0.4	4.0	3.6	Mult prea mult timp
Măsurarea rezultatelor	4.0	0.5	-3.5	Mult prea puțin timp

Scara: 0 = cea mai mică importanță; ar trebui să i se aloce cel mai puțin timp; 4 = cea mai mare importanță, ar trebui să i se aloce cel mai mult timp.

Sursa: diagramă preluată de la ASTD, cu adăugarea unei coloane explicative pentru această carte[4].

Cât de amplă este industria instruirii?

Firmele comerciale din SUA au alocat în 2004 peste 51 miliarde de dolari instruirii formale a angajaților (costuri directe)[5]. Această valoare nu include uriașul cost al învățământului elementar, secundar și superior, suportat de stat sau de cetățean, și al învățământului superior. Învățarea academică, desigur, îi conduce adesea pe tinerii adulți spre prima lor oportunitate de angajare, iar instruirea profesională le asigură ulterior șansa de a-și schimba cariera sau de a avansa. În 2002, companiile din SUA au cheltuit pentru instruire în medie sub 2% din fondul de salarii, adică doar circa 649 dolari per angajat eligibil. Prin comparație, China a cheltuit 3,2% din fondul de salarii, Asia (exclusiv China) 3,8%, iar Europa 2,5%.[6] Sunt desigur și alți factori care influențează aceste cifre, și nu toate companiile din SUA cheltuiesc la fel pentru instruire. De exemplu, în ultimii ani se spune că IBM a alocat pe instruire peste 5% din fondul de salarii, Fidelity First și Xerox peste 4%, iar Federal Express peste 3%. În schimb există companii care n-au niciun buget pentru instruire.

Este greu de răspuns la întrebarea "Cât de multă instruire este necesară?" Răspunsul diferă de la o industrie la alta. SUA se află mult sub media națiunilor industrializate în privința cheltuielilor de instruire pe cap de angajat. Tony Carnevale, autor și fost economist în cadrul ASTD, afirmă că cheltuielile de instruire din SUA sunt scăzute atât fiindcă oferim prea puțină, cât și fiindcă prea puține persoane beneficiază de ea.[7] În privința tipurilor de instruire oferite angajaților, analiza efectuată în 2003 de ASTD asupra a 276 organizații folosite ca etalon[8] arată că subiectul cel mai prezent în programele de instruire sunt procesele și procedurile tehnice, urmate de formarea aptitudinilor pentru tehnologia informațiilor.

În cea mai mare parte, instruirea organizațională se desfășoară încă la locul de muncă și într-o manieră informală. Cât privește instruirea în afara companiei, 85% dintre organizații

recurg la cursurile tradiționale în săli de clasă, răspunzând în chestionar cu "adesea" sau "întotdeauna"; doar 3% dintre ele au răspuns "niciodată", din câte se arată în studiul publicat în revista *Training*. ***Instruirea pe suport tehnologic*** este categoria cu rata de creștere cea mai mare, având o dezvoltare considerabilă în ultimii ani. În prezent, reprezintă peste 25% din întregul volum al instruirii făcute de organizații; 26% dintre organizații declară că posedă un buget separat pentru instruirea pe suport tehnologic.[9] Trainerii folosiți în sistemul tradițional al cursurilor la sală au nevoie de aptitudini de prezentare și livrare — deși modul exact în care prezintă și livrează instruirea variază de la o situație la alta. Trainerii care se ocupă de instruirea la distanță sau pe suport tehnologic au nevoie de un set diferit de aptitudini față de cei care se întâlnesc față în față cu cursanții. Aceste aspecte sunt abordate în detaliu în Capitolele 8 și 9.

Ce opțiuni au organizațiile pentru furnizarea instruirii?

Instruirea slujește două mari categorii de angajați: angajații existenți și angajații nou veniți în organizație. În privința celor noi, există opțiunea de a-i angaja gata instruiți, urmând ca apoi să li se facă doar o orientare, sau de a-i angaja neinstruiți. Pentru ambele situații există mai multe alternative privind formarea aptitudinilor angajaților. În primul rând, trebuie să se aleagă dacă să li se facă instruirea la locul de muncă sau în afara lui. Dacă se alege a doua variantă, trebuie decis dacă să se organizeze în interiorul companiei sau să se opteze pentru un aranjament în afara companiei. Figura 1-1 prezintă un astfel de arbore decizional.

Fiecare dintre aceste opțiuni prezintă anumite avantaje și dezavantaje. Angajarea unei persoane gata instruite înseamnă că aceasta își poate începe munca imediat după etapa de

orientare. Organizația obține imediat productivitate şi elimină costurile de instruire. În plus, noii angajați pot veni cu o perspectivă proaspătă asupra modului în care se efectuează sarcinile tehnice în cauză. Pe de altă parte, costurile la angajarea unor persoane instruite sunt mai mari, iar acestea pot veni în organizație cu deprinderi negative sau cu metode nepotrivite, ori pot să nu corespundă nevoilor sau culturii organizației. Persoanele neinstruite vin în organizație fără niciun bagaj şi pot învăța de la zero cum trebuie procedat. Totodată organizațiile mai pot beneficia de anumite stimulente financiare din surse guvernamentale, sindicale sau profesionale dacă angajează lucrători necalificați şi-i califică. De fapt, în unele domenii nici nu se poate altfel, fie pentru că este vorba de aptitudini cu totul noi, fie pentru că există un deficit de lucrători calificați în domeniul respectiv.

Dacă este angajată o persoană neinstruită, organizația are de ales dacă să-i facă instruirea la locul de muncă (sau "pe

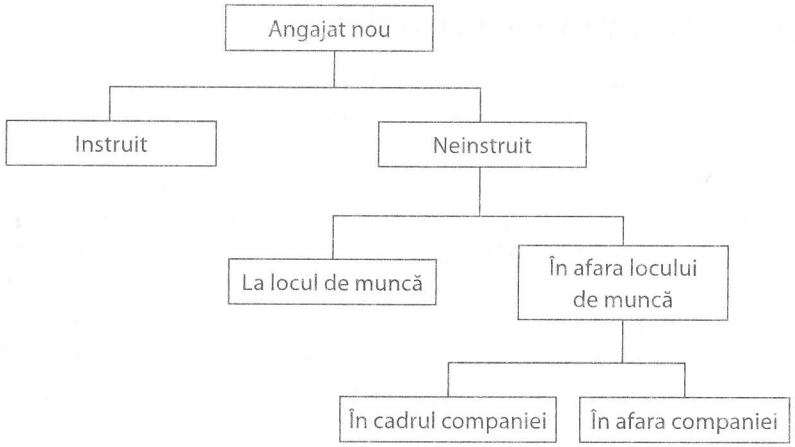


Figura 1-1 Opțiunile existente în cazul noilor angajați

post") sau în afara acestuia. ***Instruirea la locul de muncă*** (ILM) este de departe cel mai uzual mod de instruire pentru persoanele nou-angajate în domeniul afacerilor şi în industrie — va fi abordată în detaliu în Capitolul 7 şi în altele. Compania obține imediat de la noul angajat o oarecare productivitate şi-şi reduce la minimum eventualele probleme cu ***transferul instruirii.*** Astfel de probleme cu transferul instruirii apar atunci când angajatul este instruit într-un anumit fel în sala de clasă sau în alt mediu specific, după care este pus să muncească în contextul lui real, unde nimic nu seamănă cu ceea ce s-a făcut la clasă. Cum se întâmplă, de exemplu, când sunt trimişi angajații la un curs unde învață să folosească Windows XP®, iar apoi revin la muncă, unde încă se mai foloseşte Windows 98®.

Pe de altă parte, angajații noi pot asimila lent cunoştințele la începutul instruirii la locul de muncă, putând genera riscuri atât pentru ei, cât şi pentru cei din jur. De asemenea, pot cauza o scădere a productivității celorlalte persoane din colectiv sau a supervizorilor lor, în perioada în care sunt instruiți. Apoi pot dobândi deprinderi proaste sau pot să nu apuce să vadă în timpul respectiv toate aspectele muncii lor. Instruirea ar putea să nu fie evaluată suficient de sistematic sau eficace. Pe de altă parte, ***instruirea în afara locului de muncă*** necesită organizarea unui spațiu de învățare separat şi folosirea unui trainer. Ambele sunt costisitoare, iar angajatul nu este productiv pe toată durata instruirii. Totuşi instruirea în afara locului de muncă poate fi mult mai sistematică şi mai concentrată; de aceea este adesea mai eficientă. De multe ori companiile recurg la o combinație a celor două tehnici, pentru a profita cât mai mult de avantajele fiecăreia.

Dacă organizația a decis să-şi instruiască recruții în afara postului, apare apoi problema dacă s-o facă în interior sau să-i trimită în afară. Instruirea în interior are avantajul major al asigurării formării unor aptitudini relevante pentru organizație. Cum am mai spus, totuşi, poate fi ceva mai costisitoare. Organizația trebuie să asigure şi să finanțeze punerea la punct

a unei curricule, înființarea unui spațiu special pentru instruire și angajarea unui trainer sau eliberarea din producție a altui lucrător și formarea lui ca trainer. În unele situații, de exemplu când se angajează o nouă asistentă pentru cabinetul medical al companiei, în mod sigur nu se optează pentru o asemenea metodă. Instruirea externă poate fi găsită într-o mulțime de forme, dar toate au în comun un dezavantaj: nu se petrec în cadrul companiei. Trainerul poate să nu cunoască nimic despre companie, echipamentul poate fi incompatibil cu al companiei, controlul acesteia asupra curriculei poate fi foarte limitat și, în general, pot apărea probleme mult mai mari cu transferul instruirii. Dar se poate și invers, trainerul poate fi foarte bun, iar conținutul foarte relevant. Multe depind de sursa instruirii și de palmaresul acesteia în colaborarea cu organizațiile care au nevoie de servicii de instruire. Figura 1-2 prezintă o modalitate de modelare a opțiunilor menționate.

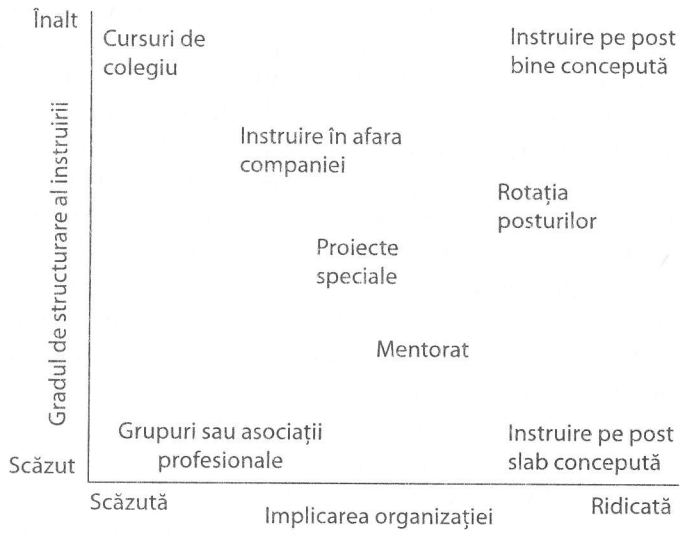


Figura 1-2 Caracteristicile diferitelor opțiuni de instruire

Figura de mai sus face o comparație între mai multe metode de instruire sub aspectul controlului sau implicării organizației în conceperea și prezentare programelor, precum și sub aspectul gradului de structurare al instruirii. Cursurile de colegiu sunt în mod tipic foarte structurate, dar o organizație din afară nu are de regulă niciun cuvânt de spus în privința conținutului lor. Instruirea la locul de muncă poate fi foarte structurată (sau nu, dacă este slab concepută), iar organizația are foarte mult control asupra modului cum este realizată — de fapt, o controlează complet.

Cum este livrată instruirea în cadrul organizației?

În interiorul unei organizații, livrarea instruirii poate fi fragmentată, formalizată sau concentrată.

În primul caz, ***livrarea fragmentată a instruirii***, este vorba de un mediu în care nu apare nicio legătură evidentă cu obiectivele organizației. În astfel de situații, instruirea este percepută adesea ca un lux sau o recompensă, accentul fiind pus de obicei pe cursurile care oferă cunoștințe; instruirea este făcută exclusiv de traineri sau furnizori externi, fără ca nevoile de instruire să fi fost evaluate în prealabil. Cursanții se pot înscrie singuri la astfel de cursuri sau pot fi înscriși de supervizori, alegându-le dintr-o listă de oferte.

În cazul ***livrării formalizate a instruirii*** se manifestă un efort de a face legătura între conținutul acesteia și nevoile organizației în privința resursei umane. Se pune accentul pe cursurile care formează aptitudini și se folosesc activități premergătoare sau ulterioare cursurilor, menite să ușureze transferul lucrurilor învățate în cadrul muncii angajatului. În afară de cursanți, este posibil ca și managerii să facă o evaluare a gradului de instruire.

Livrarea concentrată a instruirii este întâlnită în acele medii numite "organizații care învață." Instruirea este considerată o

condiție necesară supraviețuirii și este corelată cu strategia organizației și cu țelurile individuale ale membrilor ei. Principala responsabilitate pentru instruire o au managerii direcți și se dă mare importanță măsurării precise a eficacității instruirii. Se aplică teste pre- și post-curs și se folosesc și alte tehnici cantitative.

Instruirea poate fi gestionată și furnizată în diferite verigi ale ierarhiei organizaționale. Într-o organizație mare, departamentul de instruire face parte de obicei din funcția de resurse umane. Totuși în unele companii mari, activitatea de instruire este descentralizată și repartizată departamentelor care au nevoie de ea. Companiile mai mici pot să nu aibă un compartiment direct răspunzător de instruire. În schimb ele lasă instruirea pe post în seama supervizorilor, iar celelalte acțiuni de instruire formală sunt contractate în afară.

Instruirea externă poate fi livrată de firme de consultanță, colegii, școli de meserii, școli prin corespondență, furnizori de echipamente, asociații industriale și o mulțime de alte surse. Problema organizației este să aleagă din mulțimea de variante existente. Raportul pe 2004 al revistei *Training* arată că 26% dintre programele tradiționale de instruire și 31% dintre formele de instruire pe suport tehnologic sunt livrate de contractori externi, și încă și mai mult din aceasta — 35% și respectiv 41% — este concepută și pusă la punct de contractorii externi.[10] De-a lungul timpului, instruirea a fost considerată o obligație a managerilor unei companii, dar tendința actuală este ca aceștia să fie prea ocupați cu munca lor pentru a putea s-o mai facă. De multe ori, sunt prea ocupați cu cursurile la care merg ei înșiși.

Cum este privită instruirea de către cei din conducere?

Cum arată citatul din deschiderea capitolului, preluat din revista *Fortune*, dar și alte date doveditoare, instruirea devine

un factor mai important în companiile de astăzi decât a fost în trecut. De exemplu, spre sfârșitul anilor '90, în cadrul analizei indicatorilor de performanță bursieră de-a lungul a doi ani, s-a comparat evoluția valorii la bursă a companiilor care investesc foarte mult în instruire și dezvoltare cu valoarea de ansamblu dată de Standard & Poor.[11] Pe parcursul perioadei respective, valoarea indicatorului S&P a crescut cu 68%, în timp ce valoarea companiilor care investesc masiv în instruire și dezvoltare a crescut cu 229%. Desigur că există și alți factor externi care contribuie la această creștere (ex. performanța companiilor tehnologice, care sunt deosebit de interesate de instruire), dar rămâne totuși valabilă ideea că organizațiile care se preocupă de instruire au rezultate în general mai bune decât cele care n-o fac.

Este de așteptat ca influența instruirii să crească substanțial în viitorul apropiat. Este dificil de anticipat cât de mult va crește, deoarece natura instruirii se va schimba atât datorită tehnologiei utilizate în instruire, cât și datorită creșterii nevoilor de tehnologii de instruire în cadrul organizațiilor.

Cum este influențată instruirea de mediul organizațional?

Mediul organizațional influențează instruirea literalmente în sute de moduri: determină felul în care este făcută, unde este făcută, cine o face, cine o primește, cât sprijin îi acordă conducere și în ce măsură este sprijinită de cursanții înșiși.

Cât de multă instruire este oferită angajaților depinde de mai mulți factori organizaționali. O companie care operează într-o industrie cu evoluție rapidă și care investește masiv în tehnologia de vârf are probabil nevoie de mai multă instruire decât altele. Dacă fluctuația de personal este mare, compania are nevoie de mai multă instruire de orientare. Măsura în care are nevoie și de instruire de formare a aptitudinilor depinde de

metodele folosite în privința angajării. Un alt factor evident este bugetul organizației. Când apar probleme băneşti, instruirea este adesea unul dintre primele costuri la care se renunță, deşi tocmai această măsură este o falsă economie. Vom discuta pe îndelete despre acest lucru într-un alt capitol.

Locul unde se face instruirea poate fi influențat de atitudinea conducerii, de numărul cursanților la un moment dat, de resursele de care dispune organizația pentru instruire şi de mulți alți factori. Dacă într-o companie nu există decât câte unul sau doi angajați care au nevoie la un moment dat de instruire, aceasta li se poate oferi fie pe post, fie la o sursă externă — de exemplu la producătorul echipamentelor pe care vor trebui să le folosească. Dacă sunt mai multe persoane care au nevoie de instruire, aceasta li se oferă adesea în companie prin mijloace proprii sau prin contractare în exterior.

Cine va livra instruirea depinde în cea mai mare măsură de existența în companie a unor profesionişti în instruire, care să posede aptitudinile tehnice necesare (şi, la modul ideal, aptitudini de predare). Dacă nu există astfel de profesionişti, instruirea poate fi făcută şi de "outsideri". Poate fi ales un supervizor sau un lucrător bine calificat, dacă există, şi să fie pregătit ca trainer; sau se poate angaja un trainer profesionist din afară. Această decizie este şi ea influențată de nivelul de complexitate a cunoştințelor sau aptitudini ce trebuie predate.

Cine primeşte instruirea este influențat de factori precum atitudinea conducerii privind instruirea, existența unor probleme sau iminența unor schimbări, importanța care se dă în organizație statutului etc. Combinația acestor factori este considerată de multe ori o componentă a culturii organizației (v. Schein[12] şi alte lucrări pe această temă.) Instruirea poate fi considerată ceva de care are nevoie toată lumea, sau dimpotrivă, ceva rezervat, ca beneficiu "special", doar anumitor angajați sau grupuri. Sau poate fi oferită doar celor care o solicită.

Sprijinul conducerii pentru instruire este influențat de o multitudine de factori, cei mai importanți fiind bugetul şi

credibilitatea (sau lipsa de credibilitate) a departamentului de instruire. Dacă echipa de conducere sprijină instruirea sau dacă experiența celor care au fost deja instruiți este pozitivă, probabil că se va face şi mai departe instruire în organizație. Managerii mai sunt influențați şi de propriile lor predilecții, de obligațiile care le ocupă toată atenția etc.

În sfârşit, *sprijinul cursanților* depinde de măsura în care aceştia consideră că instruirea este o experiență utilă, o totală pierdere de vreme, sau ceva între acestea. Atitudinea oamenilor care vin la instruire este adesea contagioasă. De regulă, dacă şeful o socoteşte importantă, tot aşa o consideră şi angajații, dar percepția lor depinde de mediul din care provin şi de experiențele lor. Mulți adulți se simt realmente amenințați de sălile de curs. Cursanții adulți pot avea nevoie de foarte multă motivare şi de condiții adecvate ca să poată învăța cum trebuie.

Cum pot fi controlate aceste influențe?

Desigur că majoritatea acestor influențe nu pot fi controlate complet. Calea cea mai bună de a aborda factorii legați de mediul organizațional este colaborarea strânsă dintre trainer şi conducerea organizației, precum şi strădania lui de a crea şi de a prezenta cel mai eficace program de instruire. Multe dintre sugestiile din această carte îl pot ajuta pe trainer să conceapă cea mai bună ofertă posibilă şi să facă tot ce se poate pentru ca instruirea să fie eficace şi la obiect, spre beneficiul organizației, dezvoltând aptitudinile şi cunoştințele cursanților.

De asemenea pot fi utile serviciile unui expert sau consultant în domeniul OD (*organizational development*, sau dezvoltare organizațională), pentru a ajuta departamentul de instruire în domeniile aflate în afara competenței trainerilor. În lumea managementului profesionist, schimbarea se află în responsabilitatea tuturor, dar conceperea şi implementarea schimbării organizaționale intră în domeniul de specialitate al experților

în dezvoltare organizațională.[13] OD are de-a face cu "imaginea de ansamblu" asupra funcționării organizației, incluzând și aspecte precum structura formală, cultura, tiparele de comunicare și așa mai departe. Pentru a fi eficace, instruirea trebuie concepută în așa fel încât să-i învețe pe angajați să-și îndeplinească sarcinile *ținând cont de metodele de operare folosite în organizație*. Această condiție impune ca instruirea să fie concepută și efectuată având o imagine cât mai clară asupra structurii organizației și asupra elementelor vizibile și invizibile (nescrise) ale culturii.

Instruirea factuală și procedurală (spre deosebire de cea conceptuală) poate fi realizată fără a se pune un accent prea mare pe cultura organizațională. Fără îndoială că o mare parte a instruirii este și trebuie să fie la nivel factual și procedural. Dar dacă se neglijează complet nivelul conceptual, instruirea va produce angajați care știu cum se procedează în orice privință — mai puțin în cazul unei situații cu totul noi. În lipsa unei instruiri conceptuale, angajații nu înțeleg contextul mai larg al activității lor. Rezultatul este tendința angajaților de a acționa mecanic. Acest efect nu este bun pentru niciun fel de companie, și cu atât mai puțin pentru una care dorește să crească: înseamnă o nevoie crescută de a-i reinstrui frecvent pe angajați, o supervizare mult mai intensă a acestora și, până la urmă, o mulțime de clienți frustrați. Totuși, instruirea la nivel conceptual este adesea privită cu reticență de manageri, care o pot considera o modalitate de a le da angajaților mai mult decât ceea ce trebuie să știe și de a-i scoate fără rost din activitatea productivă.

Tocmai această nevoie de a înțelege cum funcționează organizația îi îndeamnă pe traineri să se implice în activități de tip OD. O astfel de implicare este în special relevantă pentru trainerul care își și concepe acțiunile de instruire pe care le efectuează. Capitolele următoare se vor preocupa, în general, de toate cele trei niveluri de instruire, factual, procedural și conceptual, sugerând modalități prin care trainerul poate acționa mai bine în organizațiile mai mari.

De unde se pot afla mai multe lucruri despre domeniul instruirii?

Cea mai importantă asociație profesională din acest domeniu este ASTD, cunoscută până de curând ca American Society for Training and Development (Societatea Americană pentru Instruire și Dezvoltare). Denumirea s-a schimbat pentru că în prezent cuprinde o proporție mare (și în creștere) de membrii care nu sunt din SUA. ASTD are sediul în Washington și cuprinde peste 70.000 de membri din întreaga lume. Mulți dintre ei fac parte din cele 140 de filiale locale din SUA. ASTD primește în rândurile sale orice persoană a cărei activitate are de-a face cu domeniul instruirii, inclusiv furnizorii de servicii sau materiale de instruire, consultanții, managerii departamentelor de instruire, specialiștii în medii de comunicare și trainerii în orice domeniu de disciplină. ASTD le oferă membrilor săi diferite servicii, cum ar fi revista lunară *T+D* (fostă *Training and Development*), mai multe buletine lunare sau trimestriale și publicații pe diferite specialități, rapoarte de cercetare, conferințe, o serie de evenimente la scară națională, o varietate largă de lucrări privind instruirea și așa mai departe.

O altă asociație profesională cu o foarte veche și bună reputație în domeniul instruirii este International Society for Performance Improvement (Societatea Internațională pentru Îmbunătățirea Performanței). Printre membrii ISPI se numără și cei interesați de abordări ale îmbunătățirii performanței fără legătură cu instruirea. Ca și ASTD, ISPI are sediul tot în zona Washingtonului și posedă mai multe filiale locale.

Există multe alte asociații profesionale și publicații care se adresează unor grupuri restrânse de specialiști în instruire. Și în cadrul unor organizații profesionale cu profil mai larg, cum ar fi American Management Association, Society for Human Resource Management și așa mai departe, conțin adesea subgrupuri de instruire.

Cea mai importantă publicație periodică a domeniului este revista *Training*. Este o publicație ușor de procurat și de

citit, care acoperă aproape toate aspectele instruirii. Există mai multe publicații lunare sau trimestriale ale diferitelor asociații de instruire profesională (v. Caseta 1-1), sau provenite din alte surse, cum ar fi diferite edituri private sau comerciale. Unele edituri de carte au secții specializate în materiale pentru instruire. Caseta 1-1 oferă o listă a celor mai importanți furnizori de resurse pentru instruire, inclusiv edituri, organizații profesionale şi website-uri.

Caseta 1-1 Câteva resurse profesionale din domeniul instruirii

Rețineți: domeniul instruirii este mult prea amplu şi diversificat pentru a vă putea oferi o listă exhaustivă. Caseta de mai jos vă trimite la principalele companii din acest domeniu. Aşa cum ştiu obişnuiții internetului, linkurile unei surse vă conduc la altele, astfel că dacă vă interesează un anumit subiect de specialitate, o căutare pe internet vă poate furniza informațiile dorite. Informațiile de mai jos sunt corecte la data publicării cărții originale, dar pot apărea oricând schimbări.

Asociații profesionale din domeniul instruirii:

ASTD (fosta "American Society for Training and Development")
1640 King Street Box 1443
Alexandria, VA 22313-2043
Tel. 800.628.2783
www.astd.org

International Society for Performance Improvement
1400 Spring Street Suite 260
Silver Spring, MD 20910
tel. 301.587.8570
www.ispi.org

Society for Human Resource Management
1800 Duke St.
Alexandria, VA 22314
tel. 800.283.7476
www.shrm.org

Society for Industrial and Organizational Psychology
PO Box 87
520 Ordway Ave.
Bowling Green, OH 43402-0032
tel. 419.353.0032
www.siop.org

Câteva publicații consacrate instruirii:

Training
www.trainingmag.com

T+D
(Publicată lunar de ASTD)
www.astd.org

Performance Improvement (revistă publicată lunar de ISPI)
www.ispi.org

Learning & Training Innovations (fostă e-learning) cuprinzând în special subiecte legate de e-learning
www.LTImagazine.com

Presentations, cuprinzând tehnici inductive de instruire (prelegeri) şi echipamentele auxiliare
www.prezentări.com

Chief Learning Officer, revistă consacrată cadrelor de conducere din domeniul instruirii în organizații
www.clomedia.com

Berrett-Koehler Publishers
Editură care publică titluri din domeniul afacerilor, inclusiv multe pe subiectul instruirii organizaționale
235 Montgomery, Suite 650, San Francisco, CA 94104-2916
tel. 800.929.2929
www.bkconnection.com

Alte website-uri legate de instruire:

Tooling University (v. Capitolul 8)
Cursuri on-line în domeniul tehnologiilor de producție
15700 South Waterloo Road, Cleveland, Ohio 44110
tel. 866.706.8665
www.toolingu.com

Lakeland Community College
Oferă cursuri on-line cu acreditare regională pentru formarea formatorilor
7700 Clocktower Drive, Kirtland, OH 44094
tel. 440.525.7100
www.lakelandcc.edu

The Trainer's Warehouse
Cărți, materiale, jucării etc.
89 Washington Ave., Natick, MA 01760
tel. 800.299.3770
www.trainerswarehouse.com

Informații privind universitățile industriale pot fi găsite la www.corpu.com. Informații privind instruirea prin internet pot fi găsite la www.webbasedtraining.com.

Informații privind învățarea la adulți și aptitudinile cognitive pot fi găsite la www.learnativity.com.

Informații privind una sau alta dintre platformele de învățare pe internet pot fi găsite la www.blackboard.com.
Una dintre cele mai mari companii de formare a formatorilor poate fi găsită la www.langevin.com.

2 Proiectarea programelor de instruire pentru adulți

"De fapt, învățarea este un lucru dificil doar când este vorba de predare și de studiu; altminteri, oamenii par să învețe fără prea mare efort."

Klaus Mellander,
The Power of Learning (Puterea învățării)

Trainerul profesionist știe prea bine că adulții învață în mai multe feluri și înțelege ce tehnici sunt potrivite cursanților lui. Proiectarea unui program de instruire trebuie întemeiată pe un proces bine gândit, care să reducă la minimum problemele ulterioare și să ofere o bună experiență de învățare pentru toți cei implicați.

Felul în care învață adulții nu este explorat prea mult în cărțile despre instruirea organizațională. Citatul lui Klaus Mellander, cu care se deschide acest capitol, sugerează că învățarea este o activitate firească, pe tot parcursul vieții, dar în realitate nu există un consens în privința modului exact în care învață oamenii. Lipsa de consens face ca acest subiect să fie dificil de abordat în discuțiile cu trainerii; probabil tocmai această dificultate explică de ce învățarea în cazul adulților este lăsată adesea în seama cursurilor în domeniul educației sau psihologiei, în care procesul poate fi analizat mai detaliat. Pe de altă parte, citatul din Mellander arată clar că instruirea, în general, nu se face prea bine. Folosind terminologia introdusă de capitolul precedent, instruirea trainerilor s-ar putea să se

preocupe prea mult de aspectele factuale şi procedurale ale instruirii, în condiţiile în care ar putea fi mult mai utile unele aspectele conceptuale despre cum învaţă adulţii.

Procesul de învăţare al adulţilor

Oricine doreşte să instruiască adulţi trebuie să înţeleagă unele lucruri despre proces lor de învăţare. Dar aşa cum spune Goldstein, "... există o mare prăpastie între teoriile despre învăţare şi ceea ce este într-adevăr necesar pentru îmbunătăţirea performanţei."[1] Pentru majoritatea cititorilor acestei cărţi, paginile următoare vor fi un bun punct de pornire. Cei care au nevoie şi de alte informaţii, vor găsi în lista bibliografică de la sfârşitul cărţii zeci de cărţi pe tema aceasta.

Cum învaţă adulţii?

Întrucât învăţarea este un proces extrem de complex, care nu poate fi studiat cum trebuie prin simpla observare, cercetătorii sunt nevoiţi să recurgă la o serie de modele şi teorii. Un ***model*** este o simplificare a realităţii, care ne ajute să o înţelegem mai bine. De exemplu, într-o lecţie de fizică se poate folosi un model de avion pentru a-i explica elevului cum curge aerul pe deasupra aripilor. Există şi modele abstracte. Conceptul economic al cererii şi ofertei este şi el un model. O ***teorie*** este un model speculativ despre cum funcţionează anumite lucruri. Teoriile aduc laolaltă date care vin să explice un proces, o situaţie sau un rezultat. Kurt Lewin spunea că "Nimic nu este atât de folositor ca o teorie bună." W. Edwards Deming adăuga: "Experienţa nu ne învaţă nimic în lipsa teoriei." Teoriile ne ajută să structurăm, să clasificăm, să descriem şi să sortăm datele până când acestea devin informaţii.

Printre cele mai cunoscute teorii despre învăţare, în general, se numără teoria clasică a condiţionării, a lui Ivan Pavlov (aţi

auzit probabil de studiul lui despre felul cum salivează câinele), şi teoria condiţionării instrumentale a lui B.F. Skinner. Ambele sunt teorii comportamentale, ca şi teoria lui Thorndike şi altele. Potrivit teoriilor comportamentale, schimbările de comportament pe care le suferă cineva care învaţă sunt o indicaţie că învăţarea a avut loc. Această condiţie comportamentală le deosebeşte de teoriile cognitive despre învăţare, concepute de oameni ca Piaget, Gagné, Bruner şi alţii. Teoriile cognitive afirmă că învăţarea nu trebuie legată neapărat de comportament. Poate fi vorba de ceea ce individul ştie (la nivel cognitiv) şi de felul cum îşi stochează şi-şi prelucrează mental informaţiile, în urma instruirii.

Probabil că cea mai bună modalitate de a înţelege învăţarea în cazul adulţilor este să vă gândiţi la propriile dumneavoastră experienţe de învăţare de până acum. Majoritatea oamenilor sunt instruiţi în copilărie într-o manieră total previzibilă. Adulţii (profesorii) au cunoştinţele, iar copiii (elevii) nu le au. Persoana care deţine autoritatea "distribuie" cunoştinţele. Copiii învaţă fiindcă au încredere în cel ce deţine autoritatea, fiindcă li se spune că au nevoie să înveţe ceea ce li se predă, sau, uneori, fiindcă ei chiar vor să înveţe lucrurile respective. Copiii au totodată încredere că profesorul ştie ce spune. Pentru cineva necopt şi naiv, cineva ca o "carte deschisă", acest tip de învăţare este necesar şi probabil adecvat. În schimb, adulţii vin la un program de instruire cu nişte condiţii complet diferite.

Capacitatea adulţilor de a învăţa rapid se schimbă odată cu vârsta, dar ei rămân totuşi aproape întotdeauna capabili să înveţe. Pe măsură ce înaintează în vârstă, majoritatea adulţilor preferă să recurgă mai degrabă la ***inteligenţa cristalizată*** decât la ***inteligenţa fluidă***. Acea parte a funcţionării intelectului pe care specialiştii în teoriile învăţării o pun pe seama achiziţiei de cunoştinţe şi experienţe se numeşte inteligenţă "cristalizată". Aceasta cuprinde cunoştinţe precum vocabularul, informaţiile cu caracter general, cunoştinţele conceptuale, judecăţile şi raţionamentul concret. Şi cercetătorii, şi lumea în general, consideră

că acest tip de inteligență este o funcție de vârsta celui care învață. Aici, cuvântul "cristalizat" nu înseamnă nicidecum inflexibil sau fix, ci mai degrabă structurat și ordonat. O substanță cristalină este constituită pe baza unui tipar previzibil, recurent. Și așa cum un computer își înmagazinează informațiile într-un loc precis pe hard-drive, după care știe unde să și le găsească, la fel face și mintea noastră, colectând și stocând informațiile într-un mod care să-i permită să le regăsească, să le manevreze și să le folosească pentru a înțelege datele noi care apar. Inteligența "fluidă" (numită și naturală sau înnăscută) se referă la capacitatea de a stoca anumite date factuale specifice sau șiruri de numere în memoria pe termen scurt, pentru a putea reacționa rapid, pentru a vedea anumite configurații de relații și pentru a efectua raționamente abstracte. Adulții mai vârstnici rămân în general în urma celor mai tineri în cadrul acestui tip de învățare. Astfel, adulții au adesea nevoie să plaseze noile lucruri învățate intr-un context sau într-un cadru conceptual, întemeiat pe cunoștințele lor deja existente.

O altă diferență majoră între modul în care învață copiii și adulții are de-a face cu ceea ce aduce fiecare dintre ei într-o situație de învățare. Adulții vin de obicei cu o mai bună înțelegere a motivelor pentru care trebuie să învețe sau să-și formeze aptitudinile respective. De asemenea, aduc cu ei mai multă experiență de ansamblu decât copiii și dețin, de regulă, mai mult control asupra a ceea ce fac; adulților le displace în general lipsa de control pe care o au într-o experiență tipică din sala de clasă. Un trainer care ar adopta aceeași abordare pentru adulți ca și pentru copii, indiferent de disciplina sa, ar neglija cu siguranță nevoile unui grup sau ale celuilalt.

Stilul de predare cu care ați avut de-a face în copilărie (și destul de frecvent în viața adultă) se numește ***pedagogie***. În limba greacă *peda* vine de la *pais*, care înseamnă "copil", și *ago* care înseamnă "a conduce". Așadar, pedagogie înseamnă "a conduce copilul".

Specialistul american în teoria învățării, Malcolm Knowles, a pus în circulație un alt termen, care descrie mai corect modul

în care învață adulții: ***andragogia***. Cuvântul grec *andra* înseamnă bărbat sau adult, deci andragogia înseamnă "a conduce adultul". Tabelul 2-1 compară câteva dintre caracteristicile modului de învățare al copiilor și cel al adulților.

Tabelul 2-1 Diferențele dintre modul în care învață copiii și adulții

	Copiii	Adulții
Metoda generală de operare	• Dependenți și diverși, cu foarte puține experiențe comune. • Nu-și cunosc propriile nevoi și nici nu sunt consultați asupra lor. • Le este dificil să coreleze ceea ce învață cu lumea reală. • Adesea nu pot înțelege relevanța celor învățate, fiindcă au o experiență limitată. • Sunt oricând dispuși să încerce ceva, chiar dacă riscă să eșueze.	• Independenți, dar cu multe experiențe comune. • Capabili să se auto-direcționeze. Foarte preocupați de relevanța celor învățate. Întreabă: "La ce îmi trebuie mie chestia asta?" și așteaptă să li se dea un răspuns cât mai convingător. • Au nevoie de instruire pentru a face față schimbărilor cu care se confruntă în viață. • Simt mai multă nevoie de precizie și evită experimentele tip încercare-eroare.
Metoda de operare pe parcursul instruirii	• Dependență pronunțată față de trainer. • Domină relațiile tip copil-părinte. • Trainerul este cel care concepe curricula. • Ceea ce învață va fi în general folosit în viitor.	• Pot învăța și de la ceilalți participanți, nu numai de la trainer. • Relații adult-adult. • Pot contribui la definirea propriilor nevoi de instruire. • Învață atât pentru nevoile imediate, cât și viitoare. • Pot avea nevoie de timp ca să abandoneze ideile vechi și să-și reanalizeze convingerile prezente.

	Copiii	Adulții
Implicații pentru trainer	• Trainerul este expertul — furnizorul de informații. • Trainerul trebuie să recurgă la ilustrări simple, comune. • Trainerul trebuie să le ofere cursanților exemple frecvente. • E dificil de descoperit un numitor comun pe care să-și clădească argumentația. • Dau rezultate bune cursurile de "generalități", adică cele în care se face o prezentare de suprafață a materiei.	• Trainerul este catalizatorul — cel care pune la punct experiențele de instruire. El mai este și mediator, facilitator, procesator și, din când în când, expert. • Poate și trebuie să folosească experiențele anterioare ale cursanților și să-și ilustreze ideile cu exemple oferite de aceștia. • Trainerul poate recurge la analogii, comparații etc. • De evitat cursurile de generalități; se cere concentrare asupra unor probleme și aspecte specifice.

Sursa: L. Kelly, editor, *The ASTD Technical and Skills Training Handbook*. New York: McGraw-Hill, Inc. Reprodus cu permisiunea editorilor.

Care este diferența dintre învățarea inductivă și învățarea deductivă și când trebuie folosită fiecare?

Un element al diferenței dintre abordările folosite în instruirea copiilor și a adulților are de-a face cu măsura în care recurge trainerul la un stil ***inductiv*** sau la unul ***deductiv***. Stilul inductiv presupune ca trainerul să-i spună cursantului ceea ce trebuie să știe. O prelegere este un exemplu tipic de stil inductiv.

Stilul deductiv se mai numește și "metoda lui Socrate", filozoful și profesorul despre care se zice că nu le spunea studenților niciodată nimic, ci doar le punea întrebări. Unii îl

mai numesc și stilul de instruire "aha!", pentru că trainerul îl călăuzește pe cursant spre înțelegerea subiectului, punându-l în anumite situații și întrebându-l diferite lucruri. Această metodă îi face pe cursanți să-și sintetizeze informațiile dobândite anterior și să le transforme în cunoștințe de nivel mai înalt. Studiile de caz sunt un exemplu de stil deductiv. Cea mai mare parte a programelor de instruire cuprind combinații ale ambelor stiluri, inductiv și deductiv, deși nu întotdeauna în proporțiile corecte.

Copiii sunt de regulă instruiți în stilul inductiv, din cauza experienței lor scăzute în privința subiectului de studiu, dar și în viață în general. În schimb adulții au doar ocazional nevoie de experiențe de instruire complet inductive. Adulții pot avea nevoie de astfel de experiențe inductive doar dacă materia în cauză este: (1) complet nouă pentru ei, (2) lipsită de structură sau de logică, (3) periculoasă sub aspect fizic — sau în alte situații speciale, cum ar fi cele în care pot apărea riscuri sau pierderi de productivitate. În acele situații, chiar și adulții trebuie să accepte să li se predea informații sau proceduri, nu să fie lăsați să le descopere pe cont propriu. De cele mai multe ori, totuși, abordarea deductivă funcționează mai bine în cazul adulților dintr-o serie de motive, inclusiv faptul că sunt astfel implicați mai mult în procesul de învățare. Adulții învață cel mai bine în mod activ, cu ajutorul unor simulări sau a unor probleme pe care le percep ca relevante pentru munca lor.

Adulții simt nevoia să li se arate respect; de aceea, mulți privesc instruirea inductivă ca și cum li s-ar "vorbi de sus". Abordarea deductivă în instruire îi ajută totodată pe cursanți și să învețe conceptele de la baza datelor faptice și al procedurilor, în loc să le afle doar pe acestea. Abordarea combinată îi ajută să integreze informațiile noi cu cele vechi, în loc doar de a asimila alte și alte date și informații. Tabelul 2-2 sugerează situațiile în care este potrivit fiecare dintre cele două stiluri pentru instruirea adulților.

Tabelul 2-2 Instruirea inductivă şi instruirea deductivă a adulţilor

Variabila	Instruirea inductivă este potrivită în situaţiile în care:	Instruirea deductivă este potrivită în situaţiile în care:
Pregătirea prealabilă a cursanţilor	Cursanţii nu au nicio pregătire prealabilă relevantă (sau au foarte puţină.	Cursanţii au cunoştinţe sau experienţă în domenii înrudite.
Natura subiectului	Procedura care trebuie deprinsă se parcurge pas cu pas; nu are un caracter intuitiv SAU există alte probleme legate de siguranţă, costuri, economie de materiale etc.	Există mai multe modalităţi prin care se poate ajunge la rezultatul dorit; structura este logică şi intuitivă şi nu sunt probleme legate de siguranţă, costuri sau economia de materiale.
Capacitatea trainerului	Trainerul nu stăpâneşte perfect subiectul respectiv sau nu are suficientă experienţă în învăţământ.	Trainerul cunoaşte perfect subiectul şi poate face faţă unei dinamici interactive în grupul de cursanţi.
Restricţiile de timp	Trebuie acoperită foarte multă materie într-un timp scurt; timpul de pregătire e prea scurt.	Există suficient timp de instruire. Se poate face o pregătire suficientă.

Toţi adulţii învaţă în acelaşi fel?

Cele două tabele de mai sus scot în evidenţă deosebirile dintre felul în care învaţă adulţii şi felul în care învaţă copiii. Dar împărţirea oamenilor în "adulţi" şi "copii" poate fi destul de imprecisă şi subiectivă. Nu toţi oamenii învaţă la fel. N-ar trebui să ne surprindă că oamenii, indiferent de vârstă, învaţă fiecare altfel — şi altfel în funcţie de subiectul studiat. Există mai multe modele care descriu felul în care preferă diferiţi adulţi să înveţe. În ultimul deceniu, s-au făcut multe studii, toate incluse în categoria "stilurilor de învăţare".

Modelul stilurilor de învăţare al lui Kolb[2], de exemplu, porneşte de la un test prin care sunt clasificate stilurile de învăţare

individuale în patru categorii generale: stilul convergent, stilul divergent, stilul asimilator şi stilul acomodator. Adeptul stilului ***convergent*** învaţă mai ales prin conceptualizare abstractă şi experimentare activă. Cel care preferă acest stil de învăţare nu are probleme să înţeleagă teoriile şi-l preocupă să facă lucruri care să le demonstreze.

Adeptul stilului ***divergent*** combină experienţele concrete cu observaţia reflexivă. Un asemenea individ învaţă cel mai bine făcând anumite lucruri şi apoi privind la ceea ce s-a întâmplat şi reflectând la experienţa respectivă pentru a le înţelege mai bine.

O persoană care adoptă stilul ***asimilator*** învaţă prin conceptualizare abstractă şi observaţie reflexivă. Nu trebuie neapărat să acţioneze cumva sau să facă ceva, ci poate procesa ideile la nivel cognitiv.

În fine, adeptul stilului ***acomodator*** face uz atât de experienţa concretă, cât şi de experimentarea activă. O asemenea persoană învaţă cel mai bine să înoate dacă e pusă să sară drept în mijlocul lacului.

Un alt model de descriere a modului în care învaţă oamenii ne este oferit de R.M. Gagné. Gagné enumeră opt tipuri de învăţare, pe care le numeşte "varietăţi ale învăţării (taxonomie)."[3] Aceste tipuri de învăţare merg ascendent pe scara complexităţii de la ***învăţarea prin semnalizare*** (răspunsul clasic, de tip pavlovian, în faţa unor stimuli) până la ***soluţionarea problemei*** (rechemarea din memorie şi integrarea mai multor date cunoscute deja şi transformarea lor în informaţii de nivel mai înalt). Caseta 2-1 prezintă foarte pe scurt cele opt tipuri de învăţare ale lui Gagné.

O altă cale de a clasifica stilurile de învăţare este după categoriile perceptuale — unii indivizi învaţă cel mai bine într-un stil vizual, alţii într-un stil auditiv iar alţii într-un stil cinetic. Adepţii primului stil se simt cel mai bine când *privesc* informaţiile, adică le colectează pe cale vizuală. Cei care preferă stilul auditiv au ca principal instrument de învăţare perceperea

Caseta 2-1 Cele opt stiluri de învățare ale lui Gagné

Învățarea prin semnalizare	Se învață un răspuns general la un semnal specific.
Învățarea stimul- răspuns	Se învață un răspuns unic la un stimul.
Învățarea prin aranjare	Se învață să se alăture două sau mai multe asocieri stimul-răspuns.
Învățarea prin asociere verbală	Se învață să se asocieze două sau mai multe răspunsuri verbale, specifice, la stimulii produși.
Învățarea prin discriminare multiplă	Se învață să se dea răspunsuri diferite și potrivite diferiților stimuli.
Învățarea conceptuală	Se învață să se generalizeze și să se dea răspunsuri potrivite stimulilor, pe baza clasei sau caracterului acestora.
Învățarea principială	Se dezvoltă o logică formală prin care se face legătura dintre două sau mai multe concepte.
Soluționarea problemei	Sunt rechemate din memorie și combinate două sau mai multe principii învățate anterior, creându-se un nou principiu, de ordin mai înalt, până atunci necunoscut persoanei care învață.

pe cale orală a informațiilor. Adepții stilului cinetic au nevoie să se implice activ în activități neuromusculare, ca să înțeleagă cu eficacitate aptitudinile și conceptele pe care trebuie să le deprindă. Langevin[4] ne oferă un test rapid de clasificare a preferințelor de învățare, conform acestui model. Stilul vizual este cel mai răspândit; la distanță vine stilul cinetic, urmat pe locul trei de cel auditiv. Modelul perceptual ne oferă un instrument util pentru proiectarea programelor de instruire: când proiectăm o lecție ne putem întreba care dintre elementele ei vor corespunde adepților stilului vizual, care celor care preferă stilul cinetic și, în sfârșit, care elemente se adresează auditivilor. O prelegere pură nu oferă decât stimulare auditivă. Dacă adăugăm la aceasta un element video prin care e prezentat întregul proces, sau măcar dacă scriem câteva cuvinte cheie pe un flipchart, îi atragem imediat pe participanții vizuali. În sfârșit, dacă îi facem pe participanți să manevreze ceva, să exerseze un proces sau măcar să noteze câteva idei, îi ajutăm pe participanții cinetici să asimileze mai bine.

Există încă multe alte modalități de clasificare a stilurilor, descrise în literatura care se ocupă de învățarea la adulți. Indiferent de modelul folosit, este de presupus că orice individ învață în mai multe moduri, nu doar într-unul. Modelele respective nu fac decât să ne indice preferințele oamenilor, sau cel mai eficace mod în care învață.

Ce poate face trainerul cu aceste informații? Cursanții pot fi testați spre a li se determina stilurile de învățare preferat. Dacă trainerul știe în ce categorie intră fiecare cursant, el poate concepe programe mai eficace și mai eficiente de instruire individuală. Dacă există mai mulți cursanți, aceștia pot fi grupați în funcție de preferințe: într-o grupă "asimilatorii", într-alta "divergenții" etc. Dacă există mai mulți traineri, fiecare având rezultate bune într-unul sau altul dintre stilurile de instruire, le pot fi repartizați cursanților în funcție de preferințe acestora din urmă.

Realist vorbind, însă, în cele mai multe situații de instruire trainerul nu știe de la început care sunt stilurile de învățare

preferate ale cursanților. Trainerii trebuie însă să fie conștienți că fiecare om învață altfel decât ceilalți și să încerce să-și conceapă programul de instruire incluzând o diversitate de tehnici, pentru a oferi cât mai multor participanți posibilitatea de a învăța cât mai mult timp în stilul preferat. Această idee va fi reluată mai detaliat în capitolele următoare.

Cum poate fi făcută experiența de învățare atractivă pentru adulți?

Există câteva opțiuni prin care instruirea poate fi făcută mai plăcută și mai "digerabilă" pentru adulți. Desigur că, în realitate, instruirea este mult mai complicată decât ne pare, dacă doar citim ideile următoare. (Dacă n-ar fi așa, la ce ar mai folosi restul acestei cărți?). Pentru moment, iată câteva sugestii utile pentru instruirea oferită adulților:

Încercați să stabiliți așteptări pozitive, pentru ca oamenii să se simtă în voia lor. Faceți ca instruirea să prezinte cât mai puține riscuri pentru ei. Mulți adulți au fost condiționați negativ de experiențele nereușite din trecut. De multe ori cursanții vin la o sesiune de instruire plini de nelinești. Adulților le este teamă să nu cumva să se facă de râs în fața colegilor lor, așa că trainerul trebuie să facă tot ce este posibil, în mod rezonabil, ca să le asigure o experiență pozitivă și dătătoare de încredere. Trainerul este cel care creează mediul, dar și cursanții pot contribui, împărtășindu-i așteptările cu privire la experiența de învățare respectivă. Recurgeți la recompense și la alte mecanisme adecvate de motivare. Reduceți eventualele ambivalențe cu privire la învățare. Blanchard și Thacker afirmă că "În cea mai mare parte, învățarea nu este ceva care se întâmplă automat sau inconștient, ci este un proces pe care decidem să-l parcurgem sau să nu-l parcurgem."[5] De aceea, trainerul trebuie să prezinte cât mai răspicat beneficiile învățării. Desigur că motivațiile pot fi pozitive sau negative. De exemplu le putem spune cursanților: "Învățați să faceți asta și veți vedea

că munca dumneavoastră va fi mai plăcută, veți obține o mărire de salariu și veți putea ieși la pensie mai fericiți și mai împliniți." Sau, dimpotrivă, le putem spune : "Învățați să faceți asta până săptămâna viitoare, dacă nu vreți să fiți concediați". De regulă sunt preferabile motivațiile pozitive, dar pot funcționa și cele negative (deși e bine să vă așteptați la unele consecințe nedorite, totuși). Care motivații sunt mai eficace depinde în mare parte de cursanții cu care aveți de-a face.

Lăsați oamenilor timp, la nevoie, să-și abandoneze vechile deprinderi. Câteodată adulții vin la programele de instruire cu un bagaj inutil de deprinderi și cunoștințe. Nu uitați că unii oameni pot aduce idei și informații bune și potrivite situației, iar alții nu; iar alții pot să nu posedă niciun fel de experiență relevantă. Dacă au idei incorecte sau procedează greșit (de exemplu, folosesc metode nepotrivite pentru o anumită operație), lăsați-le un răgaz să și le abandoneze, pentru a fi pregătiți să deprindă altele corecte.

Arătați clar care este relevanța lucrurilor învățate. Adulții vor situații specifice, practice, preluate din viața reală, care să răspundă nevoilor lor și să-i intereseze. Ei vor să vadă care sunt beneficiile imediate oferite de ceea ce învață. Explicați-le de ce au nevoie să învețe ceea ce le predați. Vă va fi mai lesne să le demonstrați relevanța instruirii oferite dacă veți adopta procesele descrise în capitolul următor și dacă păstrați legătura contact cu supervizorii cursanților înainte, în timpul și după sesiunile de instruire.

Recurgeți la o instruire "just-in-time" ("exact la momentul potrivit"). O instruire care poate fi imediat aplicată le oferă cursanților o motivație suplimentară și le creează sentimentul utilității iminente a celor învățate. Dacă este posibil, programați sesiunile de instruire tehnică imediat înainte de momentele când cursanții trebuie să-și folosească aptitudinile sau cunoștințele respective la locul de muncă — desigur, îngăduindu-le suficient timp pentru asimilare și exercițiu.

Organizați cu grijă succesiunea sesiunilor de instruire. Există o carte populară în domeniu, intitulată *Telling Ain't Trai-*

ning[6] ("A spune nu înseamnă a instrui"). A le prezenta oamenilor, pur şi simplu, un şir de informaţii relevante nu înseamnă câtuşi de puţin instruire. Datele trebuie organizate într-o manieră logică şi coerentă, pe baza principiilor de concepţie a instruirii. De multe ori, ideile sunt prezentate pornind de la cea mai simplă sau mai elementară şi mergând spre cele mai dificile sau mai complexe. Unele programe de instruire pot fi mai eficace dacă se urmăreşte procesul în cauză pas cu pas, de la primul până la ultimul, sau de la ceea ce se cunoaşte spre ceea ce nu se cunoaşte. Succesiunea trebuie să permită variaţii ale ritmului şi intensităţii instruirii. Malcolm Knowles[7] afirmă că există o deosebire între planificarea conţinutului şi conceperea unui proces. Conceperea unui proces este mult mai dificilă. În Capitolul 10 găsiţi mai multe idei privind succesiunea etapelor, viteza parcurgerii lor şi conceperea lecţiilor.

Ţineţi cont că adulţii au o durată mai scurtă de concentrare a atenţiei. Mulţi cercetători susţin că adulţii au chiar mai multe probleme decât copiii în a-şi menţine atenţia asupra unui subiect. Instruirea are cele mai bune efecte când li se oferă participanţilor în porţii uşor "digerabile". O asemenea porţie este o informaţie-cheie, un modul, un element identificabil dintr-o sarcină sau operaţie sau orice altă subdiviziune logică a întregului care trebuie învăţat. Pornind de la ideile unor specialişti în psihologia comportamentală, în special B.F. Skinner, mulţi traineri profesionişti recurg la ceea ce se numeşte "legături S-R-F scurte". Cele trei litere vin de la Stimul (sau Situaţie), Răspuns şi Feedback. Trainerul oferă cursanţilor un stimul — de exemplu o idee, un punct cheie, o întrebare demonstrarea unei operaţii etc. Cursantului i se lasă un timp scurt să prelucreze informaţia respectivă, după care i se cere să răspundă la întrebare, să efectueze operaţiunea respectivă etc. Apoi trainerul îi oferă feedback, indicând în ce măsură răspunsul cursantului a fost cel aşteptat. Dacă nu a fost, procesul de învăţare se reia, eventual într-o formă modificată, până când răspunsul cursantului este corect. Figura 2-1 prezintă o astfel

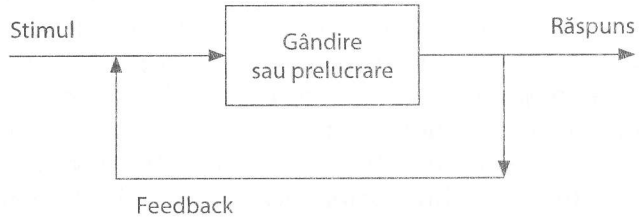


Figura 2-1 Legătura Stimul-Răspuns-Feedback

de legătură Stimul-Răspuns-Feedback. Un astfel de proces permite treceri frecvente de la un tip de activitate la altul, de la primirea unor informaţii până la exprimarea altor informaţii de către cursanţi. Vom reveni la acest subiect pe îndelete, în special în Capitolul 10.

Implicaţi-i pe cursanţi. Învăţarea este mai rapidă şi mai eficientă când cursanţii participă activ, nu rămân doar nişte spectatori. Învăţarea întemeiată pe experienţa trecută a cursantului este mai uşoară şi mai durabilă decât cea întemeiată pe lucruri fără legătură cu activitatea lui.

Daţi-le cursanţilor ceva de făcut sau de creat. Pentru a se fixa, un lucru nou învăţat trebuie folosit. Ceea ce se învaţă trebuie aplicat imediat — acesta fiind şi rostul recomandării de mai sus, privind instruirea "just-in-time". Un produs vizibil şi tangibil rezultat din procesul de învăţare stimulează interesul oamenilor şi accelerează învăţarea. De asemenea, aplicaţiile practice îi ajută pe cursanţii care preferă stilul cinetic de învăţare.

Vorbiţi pe limba cursanţilor. Cursanţii vor să simtă că trainerul le înţelege situaţia. Când li se vorbeşte prea mult despre lucruri abstracte sau se foloseşte prea multă "terminologie de manual", cursanţii îşi pierd interesul, ba chiar s-ar putea să se îndoiască de competenţa trainerului. Trainerii trebuie să înveţe

jargonul folosit de cursanți la locul lor de muncă și să folosească exemple preluate de acolo; de asemenea, ei trebuie să înțeleagă modul tipic de operare adoptat în organizația respectivă.

Folosiți tehnici și mijloace de instruire potrivite. O prelegere despre pictură sau despre muzică fără ilustrări video sau audio ar fi o formă de instruire foarte slabă. Tehnicile de instruire trebuie alese în funcție de subiectul în cauză. Arta plastică este un mediu vizual, așa că se predă de obicei cu ajutorul mijloacelor vizuale. Muzica este un mediu auditiv, așa că necesită exemplificări sonore pentru a se obține o înțelegere bună a subiectului. Apoi, rațiunea folosirii mai multor mijloace auxiliare este că se adresează mai multor simțuri. Cursanții rețin mai mult timp ceea ce au văzut cu ochii lor decât ceea ce li se spune și încă și mai mult timp ceea ce fac cu mâna lor decât ceea ce doar văd. Recurgerea la metode și materiale pentru soluționarea problemelor duce la creșterea interesului cursanților — și astfel la învățare.

Puneți frecvent întrebări. Trainerul trebuie să știe cum se descurcă participanții, iar întrebările lui îi fac să se implice mai activ în procesul de instruire. Aveți însă grijă să recurgeți la bucle S-R-F. Întrebări de tipul "Aveți vreo întrebare?" sau "A înțeles toată lumea?" nu întrunesc caracteristicile unei bucle S-R-F adevărate. Întrebarea trebuie să-i ceară cursantului să răspundă la unul sau altul dintre aspectele de-abia învățate. Este o distincție importantă, la care vom reveni de mai multe ori în această carte.

Faceți-i pe oameni să se concentreze. Exercitați-vă controlul asupra mediului fizic al învățării, pentru a-i ajuta pe oameni să se concentreze asupra a ceea ce au de făcut. Asta înseamnă să le cereți să-și închidă telefoanele și să reduceți la minimum lucrurile care le-ar putea risipi atenția — întâmplările de pe stradă, zgomotele din încăpere etc. Variați stimulii oferiți și ritmul prezentării materiei sau al activităților aplicative. Faceți tot ce puteți ca să-i ajutați pe cursanți să se concentreze. Organizați instruirea în afara sediului companiei, dacă este

posibil, sau, dacă instruirea este ținută în sediu, reduceți la minimum întreruperile și perturbările. Apoi aveți grijă să le dați cursanților pauze la intervalele potrivite, pentru a nu-i lăsa să-și piardă concentrarea.

Valorificați dinamica de grup, când este posibil. Un grup de oameni cu interese comune, lucrând împreună, învață mai rapid decât dacă ar lucra fiecare separat. Adulții nu au nevoie neapărat de intervenția sau feedbackul trainerului — ei pot învăța și de la colegii lor. Rolul trainerului poate fi doar să se asigure că învățarea are într-adevăr loc și că este corectă. În plus, cursanții trebuie adesea să lucreze pe echipe când se întorc la lucru, iar folosirea acestui tip de structură poate aduce și beneficiul suplimentar al formării sau îmbunătățirii relațiilor dintre oameni și a aptitudinilor lor interpersonale.

Ce altceva ar mai fi util de știut?

Există alte sute de idei și teorii care i-ar putea fi utile unui trainer. Unele colegii oferă programe de studiu în domeniul educației și instruirii pentru adulți până la nivel de doctorat. Interesați-vă la colegiul sau universitatea cea mai apropiată, la catedrele de psihologie, științele educației, formare și perfecționare la locul de muncă sau educație continuă și cereți și alte sugestii privind cursurile și materialele oferite. Învățarea este un proces foarte complex, așa că nu veți deveni expert citind o singură carte sau urmând un singur curs. Consultați de asemenea și lista bibliografică de la sfârșitul acestei cărți.

Proiectarea sistemelor de instruire

Mai înainte în acest capitol, am definit modelul ca pe o simplificare a realității, care ne ajută să înțelegem mai bine elementele esențiale ale acelei realități. Ca să putem modela un concept precum instruirea, trebuie mai întâi să o descompunem în

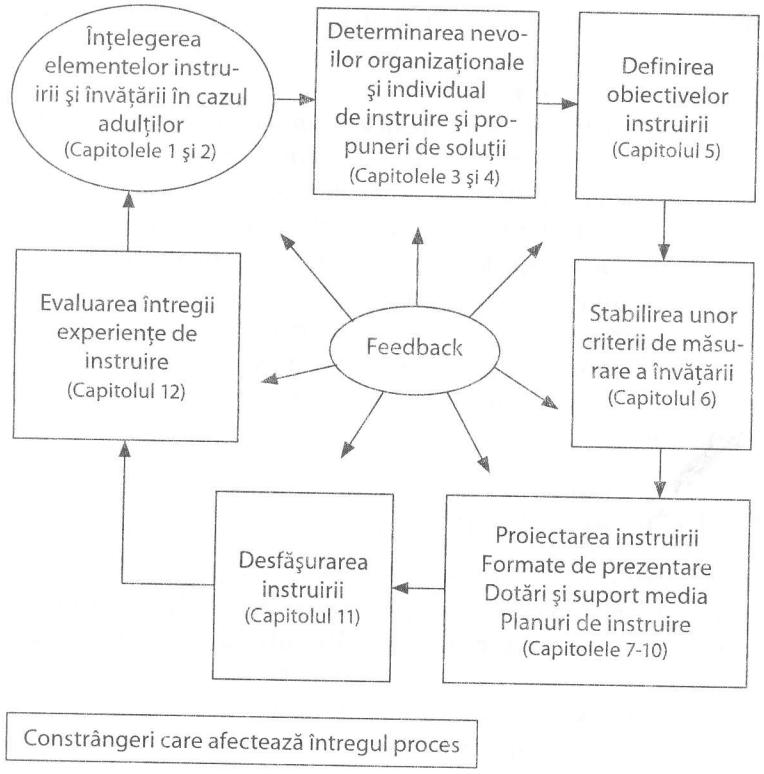


Figura 2-2 Modelul lui Vaughn cu privire la crearea sistemelor de instruire

părțile ei componente. Majoritatea proceselor de o asemenea complexitate precum cel ai instruirii pot fi descompuse într-o diversitate de feluri. Există prin urmare mai multe modele de proiectare a instruirii, fiecare având avantaje și dezavantaje; totuși, tot ceea ce urmează din această carte urmează modelul prezentat în Figura 2-2, numit "modelul lui Vaughn." Dar înainte de a lua în discuție diferite alte modele, cititorul va trebui să înțeleagă mai întâi câteva concepte mai generale.

Ce se înțelege prin "proiectarea sistemelor de instruire"?

"Proiectarea sistemelor de instruire" (PSI) este o abordare *sistematică* a dezvoltării de programe de instruire, prin care se asigură obținerea și evaluarea unor rezultate, precum și modificarea acelor rezultate până când cursanții își îndeplinesc scopurile instrucționale urmărite. Glenn Snelbecker ne oferă o scurtă și interesantă prezentare a originii și evoluției PSI.[8] Atât el, cât și mulți alți autori care s-au ocupat de PSI ne sfătuiesc să adoptăm un proces iterativ și să concepem sistemul de instruire în modul cel mai potrivit condițiilor particulare în care operăm. Un ***proces iterativ*** înseamnă să revenim, poate de mai multe ori, asupra unor faze, fiindcă este puțin probabil ca oamenii să parcurgă exact aceeași succesiune de etape. Motivele adoptării unei abordări iterative este marea complexitate a sistemelor de instruire și multitudinea de variabile ce acționează în organizațiile în care se face instruirea. Din acest motiv, multe sisteme de instruire sau modele de sisteme sunt reprezentate cu bucle de feedback intercalate între etape.

Natura iterativă a PSI nu înseamnă doar că ar avea sorți de izbândă "cam orice abordare" a instruirii. Există o sumedenie de modele și fiecare dintre ele este deosebit de celelalte prin atribute uneori semnificative. Unele sunt concepute ca modele sistemice, precum cel folosit în această carte, în timp ce altele iau forma unor liste operative sau doar a unor succesiuni de pași. Scopul fiecăruia este de a-i oferi trainerului o oarecare structură, care să-l ajute să parcurgă un proces logic prin care să descopere ce lucruri are nevoie cursantul să învețe, după care să conceapă o cale prin care să-l ajute să și le însușească.

Câteva exemple de modele PSI

Înainte de a trece la discutarea modelului ales, voi descrie în această carte alte câteva, care l-ar putea ajuta pe cititor să în-

ţeleagă însăşi ideea de PSI — sau măcar să capete o oarecare perspectivă asupra acestei idei.

Pentru început, Richard Chang, fost preşedinte la nivel naţional al ASTD, a pus la punct un sistem numit High-IMPACT™ Training Model.[9] Este un model relativ simplu şi clar, cu o denumire uşor de reţinut, fiind un acronim de la *Identify* (Identificaţi), *Map* (Cartografiaţi), *Produce* (Produceţi), *Apply* (Aplicaţi), *Calculate* (Calculaţi) şi *Track* (Urmăriţi).

Identificarea nevoilor de instruire. În această etapă, proiectantul procesului de instruire adună şi analizează informaţiile necesare şi pregăteşte o descriere a tipurilor specific de instruire, menite să îmbunătăţească performanţa în muncă a cursanţilor.

Cartografierea abordării. Proiectantul instrucţional defineşte ceea ce trebuie învăţat de cursanţi şi alege abordarea de instruire potrivită. Rezultatele obţinute în această etapă sunt obiectivele de instruire şi un plan de instruire.

Producerea instrumentelor de învăţare. În această etapă se pregătesc materialele de instruire, ca atare, instrucţiunile pentru trainer, materialele care se înmânează cursanţilor, elementele auxiliare, materialele audio-video şi aşa mai departe.

Aplicarea tehnicilor de instruire. Aceasta este etapa în care instruirea este oferită cursanţilor prin mijloacele adecvate.

Calcularea rezultatelor măsurabile. În această etapă se determină dacă instruirea a avut efect şi se comunică organizaţiei rezultatele acesteia. Dacă este nevoie, procesul este reproiectat.

Urmărirea efectelor pe termen lung. Se asigură că instruirea continuă corespunde nevoilor organizaţiei şi, după caz, i se fac organizaţiei diferite sugestii ori se iau anumite măsuri.

O altă descriere utilă a procesului de proiectare a sistemelor de instruire a fost dată de Dugan Laird[10]. Modelul lui în cincisprezece paşi, schiţat în Tabelul 2-3, pune instruirea atât în responsabilitatea trainerului, cât şi a managerilor de linie.

Tabelul 2-3 Etapele proiectării instrucţionale (Laird)

Pasul	Activitatea	Responsabilităţile supervizorului	Responsabilităţile personalului de instruire-dezvoltare
1	Depistarea unei probleme	De obicei, el este cel care declanşează procesul, îl monitorizează şi trebuie să admită că există o problemă.	Monitorizează rapoartele de management şi alte surse de informaţii operative. Aduce la lumină, cu tact, problemele apărute.
2	Verificarea sau stabilirea standardelor de performanţă	Acceptă sau creează standardele.	Poate oferi ajutor în crearea sau documentarea standardelor în aşa fel încât să faciliteze ulterior proiectarea procesului de instruire.
3	Identificarea deficienţelor care cauzează problema	Trebuie să admită că există anumite deficienţe (lucru adesea destul de dureros).	Contribuie la definirea obiectivă, specifică a deficienţei, precum şi la dimensionarea acesteia, în aşa fel încât să vină în sprijinul unui posibil proces de instruire.
4	Calcularea costurilor cauzate de deficienţă	Analizează toate costurile implicate.	Estimează costurile instruirii, ceea ce va ajuta mai târziu în efectuarea analizei cost-beneficiu.
5	Identificarea cauzelor deficienţei	Trebuie să reziste tendinţei de a propune imediat soluţii; poate avea anumite păreri preconcepute, lipsite de temei.	Trebuie să insiste asupra urmării întocmai a procesului; poate fi nevoit să accept idei atât pe termen scurt, cât şi pe termen lung.
6	Conceperea şi alegerea soluţiilor	La fel ca mai sus.	La fel ca mai sus; se poate afla într-o poziţie dificilă: ca specialist în instruire, poate ezita să prescrie o formă sau alta de instruire.

Pasul	Activitatea	Responsabilităţile supervizorului	Responsabilităţile personalului de instruire-dezvoltare
7	Decizia de a aplica cea mai bună soluţie. Dacă aceasta este instruirea...	Are de luat decizia de a merge înainte, dacă este recomandată instruirea sau o altă soluţie.	Poate contribui cu o perspectivă şi cu stabilirea priorităţilor; poate oferi clientului sfaturi şi recomandări.
8	... sunt stabilite obiectivele cu privire la comportamentul (performanţa) angajatului.	Poate verifica valabilitatea obiectivelor şi poate lua anumite decizii în privinţa lor.	Are competenţa de a stabili obiective. Poate să formuleze obiectivele potrivite şi să ţină cont de condiţii şi variabile.
9	Proiectarea instruirii	Nu are nici competenţa, nici motivele să participe, dar poate oferi sprijin.	El este cel care trebuie s-o facă; în plus, tot acum trebuie să conceapă mecanismele de evaluare.
10	Alegerea trainerului	Poate recomanda persoane cu credibilitate în domeniu. Ar trebui să-şi asume o oarecare responsabilitate pentru efectuarea instruirii.	Ar trebui să încurajeze adoptarea unui rol activ de către manager. Alege trainerii în funcţie de aptitudinile lor pentru instruire şi comunicare.
11	Pregătirea trainerilor	Poate avea doar un rol de sprijin.	Îi instruieşte pe traineri în ceea ce priveşte conţinutul programului şi tehnicile de instruire.
12	Selectarea cursanţilor	El este cel care îi identifică pe cursanţi şi le stabileşte programul. Le vorbeşte oamenilor despre importanţa instruirii.	Acţionează atât în sprijinul managerilor direcţi, cât şi în sprijinul cursanţilor. Scoate în evidenţă responsabilitatea proprie pentru însuşirea instruirii şi pentru aplicarea în muncă a celor învăţate.

Pasul	Activitatea	Responsabilităţile supervizorului	Responsabilităţile personalului de instruire-dezvoltare
13	Desfăşurarea instruirii	Trebuie încurajată participarea sa activă. Este preferabil ca managerii direcţi să colaboreze cu reprezentanţii funcţiilor organizaţiei ca o echipă de instruire.	Se bazează pe managerii de linie pentru aspectele care ţin de normele şi climatul muncii, dar el este cel care ţine sub control dinamica procesului de învăţare.
14	Măsurarea rezultatelor	El este cel care analizează criteriile privind situaţia cursanţilor înainte şi după instruire şi trebuie să înţeleagă bine importanţa acestei activităţi.	Oferă feedback la fiecare etapă a instruirii; trebuie să aibă grijă ca măsurătorile să fie neapărat făcute.
15	Evaluarea rezultatelor	Poate şi trebuie să analizeze concluziile oferite de datele privind eficacitatea programului. Poate identifica problemele rămase nerezolvate sau cele care au apărut pe parcurs.	Poate ajuta la identificarea şi cuantificarea indicatorilor de succes sau eşec. Îi poate reinstrui pe angajaţi sau poate reproiecta conţinutul programului pentru a-l adapta eventualelor probleme noi sau rămase nesoluţionate.

Sursa: după Laird, D. 1985 *Approaches to Training and Development*. Ed. II revizuită, Reading, MA: Addison-Wesley pag. 35-39. Forma de prezentare îi aparţine lui Robert H. Vaughn.

Observați că modelul lui Laird, spre deosebire de al lui Chang, plasează stabilirea criteriilor de evaluare mai devreme în cadrul procesului. Vom discuta mai pe îndelete acest punct în Capitolul 6.

Laird, Robert Mager şi mulți alții insistă pe faptul că nu se pot rezolva toate problemele prin instruire. Dacă lucrătorii deja ştiu cum să facă o anumită operație dar nu o execută aşa, înseamnă că instruirea nu poate avea efect. În astfel de cazuri, este nevoie de oferirea unor motivații sau de aplicarea altor tehnici adecvate.

Cum este modelul PSI utilizat în această carte?

Cartea de față este concepută pe baza modelului PSI al lui Vaughn. Este un model relativ simplu, clar şi suficient de cuprinzător încât să răspundă nevoilor majorității cititorilor. Modelul cuprinde şapte etape:

1. Înțelegerea conceptelor de bază ale instruirii şi învățării în cazul adulților.
2. Determinarea nevoilor organizaționale şi individuale de instruire.
3. Definirea obiectivelor instruirii.
4. Stabilirea unor criterii de măsurare a învățării.
5. Proiectarea instruirii.
6. Desfăşurarea instruirii.
7. Evaluarea instruirii.

Aceste etape, indicate în casetele din Figura 2-2, pornesc de la cel mai timpuriu punct din care trainerul poate începe procesul de proiectare al instruirii.

Înțelegerea conceptelor de bază

Aceste şapte etape sunt nevoite să se desfăşoare cu anumite constrângeri, date de limitarea resurselor existente. Orice

tip de resursă poate deveni o constrângere, inclusiv timpul, echipamentele, banii, spațiul, aptitudinile managerilor şi ale trainerilor, precum şi resursele umane. În proiectarea oricărui proces de instruire trebuie ținut cont întotdeauna de toate aceste constrângeri. Una dintre cele mai importante constrângeri în domeniul proiectării instruirii este gradul de implicare al conducerii organizației şi a cadrelor de supervizare. Aceste probleme, reprezentate de prima casetă a modelului, sunt abordate în Capitolele 1 şi 2.

Determinarea nevoilor de instruire; propunerea soluțiilor

Indiferent pe care dintre multele modele de PSI îl alegeți, procesul conceperii unui program de instruire începe de la definirea cerințelor organizației cu privire la performanțele angajaților în executarea activităților care fac obiectul instruirii, apoi determinarea acelor aptitudini, abilități şi cunoştințe pe care angajații deja le au. Diferența dintre aceste două liste — adică aşa numitul *decalaj de instruire* —defineşte setul de aptitudini, cunoştințe şi abilități care trebuie formate la angajați. Toate celelalte elemente ale unei instruiri eficace şi bine concepute depind de definirea cât se poate de clară a acestui decalaj. Identificarea şi definirea decalajului de instruire, reprezentat în a doua casetă a modelului, este tratată în detaliu în Capitolul 3.

În acest moment, ar fi necesară prezentarea unei propuneri formale, în vederea obținerii finanțării şi a aprobării unui program de instruire menit să acopere decalajul respectiv. În Capitolul 4 sunt date în detaliu câteva sugestii de creare şi prezentare cu succes a unei propuneri de instruire. Pentru un programe de instruire complex, s-ar putea să nu se poară preciza decât mai târziu anumite informații, precum cele privind costurile, timpul necesar şi aşa mai departe. De aceea, înainte de implementarea programului poate fi nevoie să se prezinte o succesiune de propuneri care să se refere la aceste aspecte.

Formularea obiectivelor de instruire

În continuare, trainerul sau persoana care concepe programul de instruire trebuie să transpună decalajul identificat într-un set specific de obiective de instruire. Obiectivele trebuie formulate în aşa fel încât să poată fi măsurate şi să ofere suficiente informaţi pentru proiectarea instruirii. Acest pas este prezentat de model în a treia casetă (sus dreapta) şi este discutat în Capitolul 5.

Stabilirea unor criterii de măsurare a învăţării

Odată definite obiectivele, pasul următor este stabilirea unui sistem prin care să se măsoare în ce măsură au fost acestea îndeplinite. Această etapă, care este cel mai bine să fie parcursă înainte de începerea propriu-zisă a proiectării instruirii, este reprezentată în caseta din centru-dreapta. Numită de regulă "evaluare," această etapă este explicată pe larg în Capitolul 6, după care este abordată din nou în Capitolul 12.

Proiectarea instruirii

Având puse la punct un set de criterii de măsurare, procesul PSI are apoi nevoie de un plan de instruire. În acelaşi timp, trainerul trebuie să-şi aleagă tehnicile de predare pe care să şi le dezvolte şi să le folosească, şi să aleagă dotările şi mijloacele auxiliare. Aceste sarcini apar reprezentate în caseta din dreapta jos şi sunt abordate în detaliu în Capitolele 7 -10.

Desfăşurarea instruirii

Trainerul trece apoi la efectuarea propriu-zisă a instruirii angajaţilor sau clienţilor organizaţiei Acesta este momentul când fructifică eforturile făcute cu pregătirea. El trebuie să livreze instruirea cu maximă eficacitate, recurgând la o diversitate de tehnici şi implicându-i pe toţi cursanţii. Trainerul trebuie

să facă tot ce este posibil pentru a-i convinge pe cursanţi să-şi folosească într-adevăr în munca lor cunoştinţele şi aptitudinile nou-dobândite. Capitolul 11 explică un număr de tehnici prin care trainerul poate realiza acest lucru.

Evaluarea instruirii

În sfârşit, trainerul trebuie să afle dacă instruirea a avut efect şi dacă a reuşit în suficientă măsură să răspundă nevoilor organizaţiei. Această etapă este reprezentată în caseta din stânga jos a modelului şi este discutată în Capitolul 12. Dacă instruirea a fost suficientă, înseamnă că procesul s-a încheiat; dacă nu, procesul trebuie luat de la capăt.

Toate aceste etape sunt legate între ele prin câte o buclă de feedback, fiindcă, aşa cum am mai spus, procesul este iterativ. Bucla de feedback ne arată pur şi simplu că s-ar putea să trebuiască să revenim la o etapă şi să o repetăm, după care să reintrăm în proces.

De câte ori ar putea fi necesară reluarea etapelor procesului de PSI?

Desigur, numărul iteraţiilor depinde de cât de grijuliu şi de riguros parcurgem fiecare pas, dar mai este influenţat şi de cât de complexă şi de dinamică se dovedeşte a fi sarcina de instruire. Sivasailam Thiagarajan (cunoscut mai ales sub numele "Thiagi") ia în discuţie compromisurile uzuale care trebuie făcute în PSI.[11] După părerea lui, primul astfel de compromis este între proiectare şi livrare, iar al doilea între prezentare, activităţi şi feedback. El ne oferă zece strategii şi douăzeci de recomandări cu privire la aceste compromisuri. Cea mai importantă dintre recomandările lui este să tratăm orice model PSI ca pe un ghid, nu ca pe o regulă strictă. În funcţie de situaţie, poate fi mai judicios să tratăm fazele proiectării procesului în mod secvenţial, sau dimpotrivă, în paralel; sau poate fi rezonabil în

unele cazuri să sărim peste anumite etape, să folosim materiale gata concepute şi aşa mai departe. Trainerul trebuie să adapteze procesul PSI la nevoile organizaţiei, nu invers.

Cu cât se face o analiză mai atentă, cu atât aceasta va fi mai precisă şi va permite proiectarea unei instruiri care să se alinieze perfect la ceea ce este nevoie în organizaţie. Totuşi, o analiză excesiv de meticuloasă şi de amănunţită ar putea consuma prea mult timp şi ar putea costa nejustificat de mult. Iar apoi, dacă sarcina de instruire sau componenţa cursanţilor se schimbă cât de puţin, toată acea analiză meticuloasă devine inutilă — mai inutilă chiar decât o analiză mai simplă. Uneori e preferabil să aproximăm nevoile de instruire şi să trecem direct la efectuarea acesteia, acceptând din start că va fi nevoie probabil de unele corecţii pe parcurs. Nu există niciun mod infailibil de a aborda PSI. Este un proces care trebuie tratat intuitiv, ţinând cont de inputurile primite de la grupurile interesate. Aici este foarte importante ca persoana care proiectează procesul instrucţional să posede foarte bune aptitudini interpersonale şi de chestionare.

Acest rezumat încheie discuţia despre elementele esenţiale ale instruirii şi despre modelele de proiectare a sistemelor instrucţionale. Capitolele următoare vor dezvolta fiecare dintre componentele modelului şi le vor prezenta în detaliu, oferind explicit paşii care trebuie parcurşi şi enumerând diversele aspecte de luat în considerare. În marile departamente de instruire, fiecare dintre aceste elemente ale instruirii poate cădea în sarcina câte unei persoane specializate. Totuşi, pentru un trainer sau consultant de instruire tipic este important să posede măcar câteva cunoştinţe şi aptitudini de bază în fiecare dintre aceste aspecte ale instruirii.

3 Determinarea nevoilor de instruire

"Nu încerca să-nveţi porcul să cânte.
Îţi pierzi timpul şi-l enervezi pe porc."

· Anonim

Trainerul profesionist porneşte de la elementele de bază: descoperă acele aptitudini şi cunoştinţe specifice de care are nevoie organizaţia pentru a-şi îndeplini misiunea, după care află care dintre ele sunt deja oferite de angajaţii existenţi sau potenţiali. Diferenţa dintre aceste grupuri de aptitudini defineşte nevoile de instruire ale organizaţiei. Acest decalaj poate fi determinat cel mai bine printr-o analiză sistematică, folosind o serie de instrumente şi tehnici specifice acestei meserii.

Citatul cu care se deschide acest capitol a fost înrămat de un unchi de-al meu şi atârnat pe peretele prispei casei sale din Montana. Mi s-a părut un sfat bun. Deşi un porc cântător ne-ar putea aduce în emisiunea lui Jay Leno, probabil că nu e un lucru de care lumea să aibă realmente nevoie. Preferabil ar fi ca rolul instruirii să fie acela de a-i oferi organizaţiei care plăteşte pentru ea ceva într-adevăr folositor. Din păcate, spre deosebire de porcul cântător, diferenţa dintre ceea ce e şi ce nu e folositor nu ne sare întotdeauna în ochi!

Ce anume semnalează o nevoie de instruire într-o organizație?

Sunt multe aspecte care ar putea semnala o nevoie de instruire. Unele dintre ele sunt legate de acțiunile din domeniul resurselor umane. Probabil cele mai evidente sunt cele ale noilor angajați. Noii angajați au cel puțin nevoie de orientare. Ei mai pot avea nevoie, totodată, de o instruire pentru formarea și dezvoltarea aptitudinilor, fie imediat după angajare, fie mai târziu. Alte semnale privind nevoile de instruire pot fi date de numirile, promovările și transferurile angajaților existenți în noi posturi. În sfârșit, rezultatele slabe constatate la evaluarea performanțelor angajaților, alături de multe alte tipuri de indicatori, pot și ele să sugereze o nevoie de instruire. Deși nu întotdeauna — slaba performanță poate fi cauzată de mulți alți factori.

Nevoia asigurării unei instruiri mai ample poate proveni din schimbări ale produselor organizației, ale echipamentelor, standardelor sau politicilor acesteia. Și rapoartele interne și externe sau evoluțiile din industria respectivă pot indica o nevoie de acțiune din partea departamentului de instruire.

De îndată ce sunt identificate nevoile de ansamblu, trainerul sau managerii pot stabili o serie de priorități. Ce tip de instruire este cea mai urgentă? Printre criteriile tipice folosite la stabilirea priorităților se numără: (1) care e tipul care aduce cele mai mari beneficii celui mai mare număr de oameni (raportul cost-eficacitate); (2) ce anume impune legislația; (3) care sunt politicile organizației cu privire la instruire. Pentru moment, iată în continuare o prezentare sumară a câtorva aspecte și procese pe care le poate folosi organizația pentru a-și determina nevoile de instruire.

Ce programe de instruire ar trebui să ofere o organizație?

Multe departament de instruire își pun la punct o schemă de programe de cursuri gata făcute, pe care să le ofere la cerere. Astfel de cursuri standardizate își au rostul în organizațiile în care există un număr suficient de mare de cursanți (angajați sau clienți) care participă în orice moment la instruire. Unele informații sau programe de dezvoltare a aptitudinilor sunt probabil atât de universal valabile, încât există oricând oameni într-o organizație care au nevoie de ele. Printre exemplele de astfel de programe generice de instruire se numără cele de orientare a noilor angajați, cele de educare a atitudinii față de diversitate, cele privind controlul stresului, aptitudinile generale de supervizare, utilizarea unor softuri noi care vor fi folosite în întreaga organizație, aspectele de siguranță în muncă, precum și unele tipuri de cursuri impuse de guvern.

Dacă există o populație suficient de mare de cursanți, departamentul de instruire poate oferi astfel de programe prin înscriere liberă — managerii putând trimite la cursuri pe cine cred ei de cuviință. Dar această metodă a micii școli interne prezintă unele riscuri. În primul rând, departamentul de instruire poate fi atât de concentrat pe catalogul existent de programe, încât anumite nevoi de prioritate mai înaltă ar putea scăpa neidentificate și neabordate. Câteodată cursanții privesc înscrierea involuntară la un curs de instruire ca pe o penalizare sau ca pe un avertisment implicit cu privire la calitatea muncii lor. Alteori ei o pot considera, dimpotrivă, o recompensă sau se pot aștepta la o promovare odată încheiate cursurile. Un catalog de cursuri "de gata" pot totodată limita perspectiva managerilor de linie și a angajaților asupra activității departamentului de instruire: ei își pot închipui că nu li se poate oferi nimic altceva. Prin urmare, fiți prudent! Oferiți acest tip de instruire atunci când este justificat, dar nu pierdeți din vedere șansele de a descoperi alte nevoi de instruire ale

oamenilor, care nu primesc răspuns de la catalogul existent, şi de a-i ajuta să şi le satisfacă.

Cum pot fi descoperite nevoile specifice de instruire?

Restul acestui capitol va descrie două procese diferite de analiză, pe care trebuie să le parcurgeţi pentru a determina ce doreşte organizaţia ca angajaţii ei să ştie sau să poată să facă într-o anumită muncă, şi ce anume ştiu şi pot să facă, în realitate, angajaţii existenţi şi cei potenţiali. Fiindcă aceste analize recurg la instrumente similare, le-am abordat împreună în acelaşi capitol. În practică, totuşi, aceste studii trebuie făcute separat, pentru a putea obţine informaţii bune.

Mulţi autori care s-au ocupat de acest subiect pornesc de la o analiză a organizaţiei, în loc de o analiză a posturilor. Deşi o analiză a organizaţiei nu ar fi o idee rea, există mai mulţi factori care ne îndeamnă să n-o facem: are un cost ridicat, consumă un timp considerabil şi necesită un alt set de aptitudini decât cele pentru instruire. Printre atribuţiile trainerilor nu e cuprinsă de obicei analiza organizaţională la nivel macro. Majoritatea celor care se ocupă de instruirea profesională în organizaţii ar fi încântaţi să li se ofere măcar oportunitatea de a face o analiză bună la nivelul postului. Din păcate, cel mai uzual mod de lansare a instruirii este şeful care vine şi spune: "Îmi cam întârzie oamenii la lucru! Voi, cei de la instruire, ia rezolvaţi problema!"

Discuţia noastră despre analiza nevoilor de instruire începe de la presupunerea (chiar şi destul de improbabilă) că posturile organizaţiei au fost concepute şi definite cât se poate de corect şi complet. O astfel de abordare pragmatică evită digresiunile prelungite în domeniul analizei şi teoriei organizaţionale, după cum ocoleşte şi nevoia de a aplica o varietate de tehnici de resurse umane. În mod realist, când i se cere să soluţioneze

o problemă, trainerul porneşte de obicei tocmai de la această presupunere. În cazurile în care nu este corectă, sugestia mea este ca trainerul să colaboreze cu un specialist în dezvoltare organizaţională înainte de a se angaja într-o analiză a nevoilor de instruire.

Cine răspunde de determinarea cunoştinţelor şi aptitudinilor necesare într-un post? Răspunsul la această întrebare poate varia considerabil de la o organizaţie la alta. Poate fi supervizorul direct, inginerul specialist, un expert în definirea posturilor sau uneori chiar un trainer. Indiferent cine este, nu e chiar atât de uşor de răspuns la această întrebare, aşa cum pare. Dar este important atât pentru scopurile instruirii, cât şi pentru scopurile postului (aşa cum sunt definite ele de organizaţie) să existe consecvenţă în două privinţe: (1) conţinutul postului, şi (2) nivelul de aptitudini sau cunoştinţe de care este nevoie. Este şi costisitor, şi consumator de timp să-i instruieşti pe angajaţi la nivel de experţi, dacă organizaţia nu are nevoie decât de ucenici. În plus, ar fi cât se poate de frustrant pentru toţi cei implicaţi — fie ei cursanţi, supervizorii lor sau traineri — să nu existe nicio compatibilitate între aptitudinile formate şi sarcinile care trebuie îndeplinite de cursanţi în munca lor. Prin urmare, alocarea unui timp, din start, pentru efectuarea unei analize judicioase se va dovedi benefică atât sub aspectul îmbunătăţirii performanţei cursanţilor, cât şi sub aspectul reducerii frustrării pentru toţi participanţii. Iată cum trebuie procedat.

Cele nouă etape ale procesului de analiză a nevoilor de instruire

Procesul de analizare a nevoilor de instruire poate fi reprezentat concis în nouă etape distincte:

- Etapa 1 — Colectarea datelor despre postul în cauză.
- Etapa 2 — Înţelegerea standardelor de performanţă aplicate postului.

- Etapa 3 — Măsurarea performanței curente.
- Etapa 4 — Determinarea abaterilor performanței reale pe post față de standarde.
- Etapa 5 — Calcularea costului abaterii constatate. Dacă acesta este redus, nu se face nimic. Dacă este substanțial, se merge mai departe.
- Etapa 6 — Evaluarea nivelului de aptitudini și cunoștințe ale angajatului din acel post.
- Etapa 7 — Analizarea discrepanței dintre cerințele postului și nivelul performanței angajatului existent sau potențial.
- Etapa 8 — Propunerea privind instruirea angajatului sau a altor soluții potrivite, menite să elimine diferențele dintre cerințele postului și performanța angajatului.
- Etapa 9 — Implementarea soluției și aflarea gradului în care este sau nu rezolvată problema. Dacă nu este, se repetă procesul.

Etapele 1-5 ne ajută să ne formăm o imagine clară a nevoilor de instruire, așa cum se manifestă în organizația respectivă, iar Etapele 6-9 se referă la aspecte ale instruirii legate de nevoile individuale. Fiecare etapă este descrisă pe îndelete mai încolo în acest capitol.

Printre sursele de date necesare pentru o bună analiză se numără: (1) persoane informate din cadrul sau uneori din afara organizației, (2) fișele de post, (3) date cantitative, din nou, atât din interiorul cât și din afara organizației, și (4) orice alte informații despre eventualele schimbări în pregătire, care vor necesita noi aptitudini și cunoștințe din partea angajaților. Steadham enumeră nouă categorii principale de instrumente sau tehnici de evaluare a nevoilor elementare de instruire, care pot fi folosite pentru strângerea informațiilor necesare. Cele nouă tehnici sunt descrise în Tabelul 3-1, împreună cu o analiză a mediilor în care dau cele mai bune rezultate.

Există și alte surse de informații, care nu apar în lista lui Steadham, printre care asociațiile comerciale și profesionale

Tabelul 3-1 Tehnicile de evaluare a nevoilor elementare de instruire (Steadham)[1]

Tehnica - Scurtă descriere	Unde și când dă rezultatele cele mai bune
Observarea — Se urmărește activitatea cuprinsă în post. Poate merge de la simpla deplasare prin aria postului până la un riguros studiu asupra manevrelor și duratelor operațiunilor.	În domeniile în care munca poate fi observată (constând în acțiuni fizice vizibile). Se desfășoară într-o durată destul de scurtă de timp și cuprinde secvențe repetate. Observația trebuie să fie non-intrusivă, iar observatorul trebuie să aibă suficiente informații și experiență pentru a înțelege toate aspectele privitoare la acel post.
Chestionarele — Sunt administrate de obicei sub forma unor întrebări scrise către angajat, care trebuie să știe răspunsul. Trainerul trebuie să respecte întocmai procedurile privind colectarea datelor.	În locurile în care angajații sunt suficient de instruiți ca să citească întrebările și să formuleze răspunsurile. Poate fi administrat cu ușurință unui număr mare de oameni. Datele sunt ușor de rezumat și raportat, cu condiția ca chestionarul să fie bine conceput. Este însă necesar un timp de pregătire, destinat conceperii unor întrebări eficace.
Consultări separate — Obținere de informații de la persoane care nu execută munca respectivă, dar au anumite cunoștințe despre aceasta: clienți, specialiști în domeniu, chiar concurenți.	Când este nevoie de o serie de perspective diferite despre post. Este o metodă relativ simplă și necostisitoare. Poate contribui și la îmbunătățirea liniilor de comunicare. Trebuie însă atenție pentru eliminarea eventualelor poziții subiective.
Mediile de informare tipărite — Publicații comerciale și de cercetare, manuale cu privire la procesele respective, publicații interne ale organizației, reviste de specialitate.	Atunci când sursele publicate sunt ușor de găsit și când oferă o imagine nouă asupra anumitor posturi.
Interviurile — Discuțiile cu oamenii care au răspunsurile la întrebările despre cerințele postului sau care le influențează. Pot fi structurate sau nestructurate.	Când este nevoie de o interacțiune față în față (spre deosebire de cea permisă de chestionare, de exemplu), pentru a afla mai lesne detalii importante despre post. Necesită aptitudini în formularea întrebărilor. Datele obținute pot fi însă mai greu de sintetizat.

Tehnica - Scurtă descriere	Unde şi când dă rezultatele cele mai bune
Discuţii de grup — Folosirea mai multor oameni pentru a aprofunda înţelegerea asupra muncii respective sau pentru a afla şi alte perspective. Pot fi utile tehnici precum brainstormingul.	Atunci când dinamica de grup poate conduce la îmbogăţirea informaţiilor obţinute. Dacă însă nu sunt conduse cum trebuie, această dinamică poate, dimpotrivă, să inhibe colectarea de date. Sunt consumatoare de timp, iar datele pot fi greu de sintetizat.
Testele — Administrarea testelor, fie a celor de aptitudini (performanţă), cum sunt cele de tastare la calculator, fie cele de cunoştinţe, pentru a determina înţelegerea conceptelor folosite în munca respectivă.	Atunci când este nevoie de date precise, cuantificabile şi comparabile. Testele îi pot însă intimida pe angajaţi, în special pe ocupanţii posturilor în discuţie. Un test eficace poate fi dificil şi laborios de compus şi validat. În plus, un test poate fi potrivit doar unei situaţii specifice, nu oricând.
Evidenţe şi rapoarte — Folosirea oricăror documente despre post, cum ar fi ratele de rebutare, minutele şedinţelor, statistici, rapoarte asupra accidentelor, bugete etc.	Atunci când datele trebuie colectate cu întreruperi minime ale fluxului muncii şi cu efort minim din partea analistului. Pot fi surse excelente de informaţii privind lucrurile care nu merg bine, dar de multe ori indică doar simptome sau efecte, şi mai puţin cauze ale problemelor. De asemenea reflectă situaţii din trecut, care pot să nu mai fie valabile.
Probe de muncă — Examinarea rezultatelor concrete ale muncii pe postul respectiv (produse materiale sau rapoarte asupra serviciilor) îl pot ajuta pe analist să înţeleagă mai bine munca respectivă.	Atunci când este nevoie de o sursă de informaţii de maximă încredere. Trebuie însă să se facă o analiză efectivă. Şi această metodă poate indica mai curând efecte şi simptome decât cauze ale problemelor.

din domeniul respectiv. Alte informaţii pot fi obţinute cu ajutorul unor organizaţii cu profil mai larg, cum ar fi SHRM[1],

[1] Society for Human Resource Management (n. trad.)

ASTD, ISPI[2], precum şi alte grupuri care se ocupă cu dezvoltarea organizaţională, ingineria industrială etc.

Care este procesul de determinare a nevoilor de performanţă ale organizaţiei?

Procesul începe prin definirea muncii de care are nevoie organizaţia. Vânzarea de încălţăminte? Operarea unui strung? Instalarea de software? Managementul unui proiect? Nu este nici măcar nevoie să fie un post complet — poate fi nevoie să se studieze doar o componentă a unui post, sau un post part-time.

Odată definită sfera de cuprindere a postului, următoarea sarcină este să se determine aptitudinile, atributele, cunoştinţele şi abilităţile de care are nevoie un *angajat* ca să poată executa munca respectivă. Un punct esenţial aici este *să se determine, cu exactitate şi exclusiv, ce anume trebuie să se întâmple în postul respectiv pentru a se obţine ceea ce are nevoie organizaţia.* Această fază de analiză, constând din cinci etape, de la 1 la 5, n-are nimic de-a face cu aptitudinile sau cunoştinţele existente ale anumitor angajaţi, prezenţi sau viitori. Dacă e necesară, o astfel de analiză se face mai târziu — etapele 6-9, descrise mai încolo, în acest capitol.

Etapa 1: Colectarea datelor despre un post din cadrul organizaţiei. Probabil că punctul de pornire cel mai bun pentru Etapa 1 este examinarea fişei postului respectiv, dacă există. O altă tehnică este să se ceară ocupantului postului să întocmească o listă a activităţilor respective. Supervizorii şi managerii trebuie şi ei invitaţi să contribuie.

În cazul posturilor foarte simple, muncitorii enumeră, pas cu pas, succesiunea operaţiilor pe care trebuie să le îndeplinească. În cazul posturilor mai complexe, datele furnizate de

[2] International Society for Performance Improvement (n. trad.)

ocupanți sunt de obicei foarte dezorganizate, iar trainerul sau analistul trebuie să le interpreteze ulterior. Astfel de sesiuni de brainstorming pot produce doar niște simple înșiruiri de operații. Apoi acestea trebuie sortate și clasificate printr-o tehnică de descriere a postului sau printr-una dintre strategiile de organizare a datelor, cum ar fi diagramele de flux sau "os de pește", ori printr-o metodă de descompunere a postului (v. Figura 3-1). Pentru a descrie un post, se alcătuiește o listă a principalelor categorii de activități ale postului ca prim nivel, după care, la fiecare dintre ele se plasează sarcinile de nivelul al doilea, prin care sunt îndeplinite. La al treilea nivel, se descompun pe componente activitățile de la nivelul doi și așa mai departe.

Descompunerea postului este o tehnică deosebit de utilă. Un exemplu de descompunere a postului unui tehnician mecanic de întreținere-utilaje este prezentată în Figura 3-1. Se începe de la titlul postului, după care se descompun toate îndatoririle prevăzute de acel post în principalele lor sub-categorii; apoi se împart aceste subcategorii în elementele lor componente și așa mai departe. Efectul net este același ca în cazul descrierii postului, dar rezultatul obținut este un grafic care seamănă cu o organigramă. Un astfel de grafic nu numai că ajută la clarificarea postului respectiv, ci și sugerează adesea locurile care au fost neglijate, fiind utilă mai târziu la definirea obiectivelor și a planului de instruire.

Pentru a descompune un post, porniți de la titlul acestuia sau de la descrierea generală a poziției postului respectiv față de restul organizației. În exemplul din Figura 3-1 se vede că tehnicianul de la întreținere are mai multe îndatoriri principale. Una dintre ele este să se ocupe de întreținerea preventivă a utilajelor. Dar activitățile de întreținere preventivă reclamă îndeplinirea unui număr de sarcini, din care una este înlocuirea pieselor uzate. Printre etapele cerute de înlocuirea pieselor uzate se numără, de pildă, reglajul curelei noi, după instalare. Una dintre operațiile prin care se reglează cureaua este pla-

sarea cheii pe piulița suportului de prindere. Multe posturi — aproape toate posturile manuale — pot fi descompuse în acest mod. Deși acest exemplu are cinci niveluri, există posturi care pot fi cu ușurință descrise în doar două sau trei; altele pot însă necesita nouă sau zece niveluri. Până la urmă, analistul sau trainerul ajunge la nivelul așa numitelor micro-mișcări elementare sau, cum le numesc ergonomiștii, "therbligs[3]." Astfel de micromișcări sunt apucarea, prinderea, răsucirea etc. Pentru

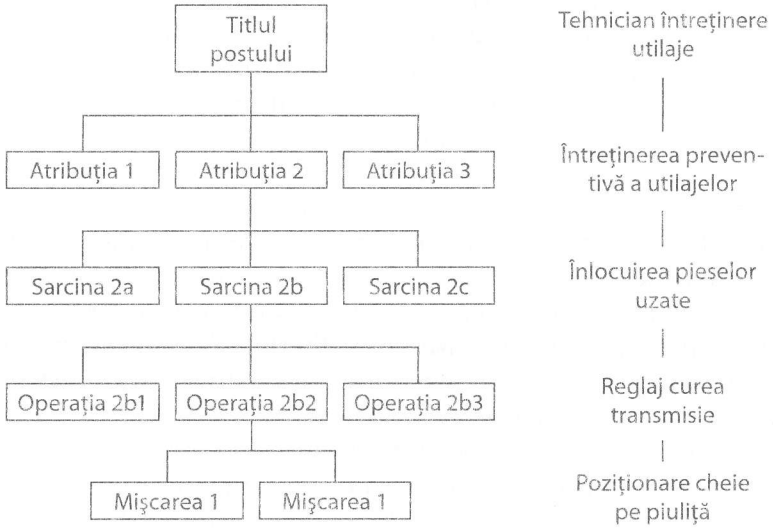


Figura 3-1 Descompunerea postului

scopul îmbunătățirii unui post, poate fi utilă o analiză la acest nivel, dar o atare detaliere este rareori necesară în domeniul

[3] *Therbligs* — cuvânt format prin anagramarea numelui Gilbreth, (Frank Bunker Gilbreth și Lillian Moller Gilbreth, specialiști americani în psihologie industrială, care au pus bazele domeniului studiilor de muncă (n. trad.)

stabilirii nevoilor de instruire sau al conceperii cursurilor. Un post trebuie descompus doar până la nivelul la care permite definirea unui obiectiv clar de instruire. Nu prea e de presupus că va fi nevoie să fie instruit muncitorul cum să se întindă şi să apuce unealta, aşa că nu este nevoie să descompuneţi postul până la acel nivel, când concepeţi instruirea. Obiectivele de instruire vor fi discutate pe îndelete în Capitolul 5.

Care dintre cele nouă instrumente ale lui Steadham (din Tabelul 3-1) ar putea fi folosite în procesul de descompunere a postului tehnicianului de întreţinere-utilaje? La nivel minimal, ar putea fi utile observarea, interviurile, discuţiile de grup şi evidenţele cu privire la munca respectivă. În funcţie de tipul posturilor de întreţinere mecanică a utilajelor, poate fi folosită oricare dintre aceste instrumente.

În schimb alte tipuri de munci nu pot fi "observate" în sensul obişnuit al cuvântului. Managementul, vânzările, contabilitatea de specialitate şi proiectarea inginerească sunt exemple de meserii intelectuale care pot fi duse la îndeplinire într-o diversitate de moduri. Niciunul dintre aceste posturi nu poate fi redus la micromişcări — "therbligs" — şi nici măcar n-ar fi uşor să se definească elemente măsurabile ale acestora. Evident că pentru a descompune asemenea posturi, analistul ar fi nevoit să folosească instrumente care trec dincolo de simpla observare a muncii, dar are încă la dispoziţie destule. Tocmai de aceea este atât de util un instrumentar atât de diversificat cum este cel al lui Steadham. Dacă n-aţi avea decât ciocan, toate posturile cu care aveţi de-a face ar semăna a cuie!

Etapa 2: Determinarea standardelor aplicabile la post. În acest moment ar trebui să înţelegeţi clar în ce constă postul şi cum poate fi definit. Următoarea etapă este să determinaţi cât de bine (adică la ce nivel) trebuie executată munca prevăzută de acel post. De exemplu, e una să ştii că ocupantul postului trebuie să folosească matematica în munca lui, şi alta e să înţelegi dacă acea matematică înseamnă simple calcule aritmetice, algebra sau analiza matematică avansată. De asemenea, trebuie ştiut dacă e

vorba de calcule matematice făcute manual sau cu ajutorul unui calculator de buzunar, al unei case de marcat sau al unui computer. Este de multe ori dificil să fie făcuţi oamenii să contribuie la această etapă. Adesea, din motive subiective, standardele despre care vorbesc ei sunt mai înalte decât cele reale.

În exemplul cu tehnicianul de întreţinere, trainerul ar putea căuta standarde care prevăd că unui echipament i se asigură service lunar, sau stabilesc durata service-ului la un anumit utilaj, ori precizează rata acceptabilă a defecţiunilor care au loc în ciuda întreţinerii sistematice a unei maşini etc. Din nou, şi aici pot fi utile unele dintre instrumentele lui Steadham, cum ar fi discuţiile de grup, evidenţele şi consultanţii externi.

Astfel de cunoştinţe îl ajută pe trainer să evite să le predea cursanţilor prea mult sau prea puţin despre postul în cauză. O descriere clară a postului este extrem de valoroasă pentru cel care proiectează instruirea, când are de definit nişte obiective de un nivel corespunzător în cadrul taxonomiei lui Bloom (care va fi discutată în Capitolul 5). În plus, instruirea va fi mai eficientă sub aspectul costurilor.

Etapa 3: Măsurarea performanţei în postul respectiv în comparaţie cu standardele determinate. Se execută munca prevăzută de post la un nivel satisfăcător de către ocupantul actual? Dacă da, probabil că pentru moment nu este nevoie de nicio instruire de formare a aptitudinilor pentru angajatul existent. Desigur, poate fi nevoie de instruire pentru persoanele nou-angajate pentru munca respectivă, sau dacă natura postului urmează să se schimbe, datorită adoptării de noi tehnologii, echipamente sau materiale. Pe de altă parte, dacă munca respectivă nu este executată în prezent într-o manieră conformă cu standardele, ar *putea* fi nevoie de instruire. Totuşi nu trebuie trasă imediat această concluzie. Există o mulţime de alte cauze ale neîndeplinirii standardelor, care acţionează fie singure, fie împreună cu lipsa instruirii angajatului.

Etapa 4: Determinarea eventualelor abateri ale performanţei angajatului faţă de standarde. Dacă munca nu este

executată în prezent conform standardelor, analistul sau trainerul trebuie să specifice ce anume nu face angajatul deşi ar trebui să facă, sau ce face deşi ar trebui să nu facă. Asemenea abateri (sau "decalaje") trebuie definite cât mai clar posibil, fiindcă ar putea oferi indicații utile mai târziu, la conceperea unui plan de instruire. Abaterile trebuie exprimate în termeni cât mai specifici, de exemplu:

- "Operatorul trebuie să instaleze şi să pună în funcțiune utilajul în 40 minute; durata de execuție a operatorilor actuali este de 55 minute."
- "Agenții trebuie să finalizeze 35% dintre ofertele de vânzări nesolicitate; în prezent, finalizează doar aprox. 20%."
- "Operatorul ar trebui să răspundă la toate solicitările de informații fără a trimite solicitantul la altă sursă; în prezent ei nu cunosc suficient toate atributele produselor a, b, şi e şi trebuie să rețină mai bine numele managerilor în cauză."

Etapa 5: Determinarea costurilor cauzate de abaterile față de standarde. Cât de mult ar putea costa nerespectarea standardelor? Costurile se pot manifesta într-o varietate de forme, de exemplu:

- scăderea producției;
- creşterea cantităților rebutate şi a operațiilor repetate;
- nemulțumirea clienților;
- returnarea produselor;
- plecarea clienților la concurenți;
- creşterea fluctuației de personal;
- accidente, incluzând şi creşterea compensațiilor oferite angajaților.

Pe cât posibil, aceste costuri trebuie cuantificate în termeni monetari. Dacă este vorba de costuri minore şi dacă abaterile de la standarde nu prezintă pericole serioase — cum ar fi pierderea clienților sau explodarea utilajelor — se poate ignora problema. Toate organizațiile ignoră măcar unele probleme, dacă sunt

minore. Şi adesea chiar are sens să fie ignorate — doar nu trăim într-o lume perfectă! Dacă rezolvarea problemei costă mai mult decât problema însăşi, mai bine să fie lăsată în pace. Dacă decidenții organizației hotărăsc că problema trebuie rezolvată, se trece la Etapa 6. Această etapă îl introduce pe analist sau trainer în a doua fază a procesului, cea a abordării *individului*.

Etapa 6: Determinarea aptitudinile angajatului în raport cu postul. După ce s-a definit cu suficiente detalii ce anume este necesar să se realizeze în cadrul postului, următoarea etapă este să afle în ce măsură angajații ştiu într-adevăr să-şi facă munca în mod corespunzător. Au sau nu au aptitudinile, cunoştințele, abilitățile şi atitudinile necesare? Sunt ei suficient de rapizi, de precişi şi capabili în oricare alt mod de a se conforma standardelor impuse de post? Dacă nu sunt, decalajul de performanță ar putea identifica o nevoie de instruire. Dacă au însă toate cunoştințele, aptitudini, atitudinile şi abilitățile de a-şi face munca, înseamnă că nu există nicio nevoie de instruire — iar instruirea, dacă s-ar face, oricum n-ar remedia problema. Probabil că soluțiile ar fi mai degrabă altele, de exemplu îmbunătățirea logisticii (să fie dusă munca la angajat, nu invers), a echipamentului (să fie mai bun, mai numeros, mai rapid etc.), a competenței managerilor (care ar putea fi incapabili să-i motiveze pe oameni sau să le programeze cum trebuie munca etc.), a materialelor — sau mulți alți factori. Figura 3-2 prezintă o astfel de analiză a nevoilor.

Cum poate trainerul sau analistul să obțină informațiile de care are nevoie pentru astfel de determinări? Ca specialişti în domeniu, sarcina lor este să determine care dintre aptitudinile, abilitățile, cunoştințele şi atributele necesare efectuării muncii prevăzute de postul în cauză fac deja parte din repertoriul angajaților sau cursanților. Angajații pot să fi fost numiți doar recent pe postul respectiv sau pot să fi fost transferați dintr-altul; pot să fi lucrat pe acel post de un timp, dar fără să fi avut performanțe suficient de bune. Apoi, poate fi vorba de angajați care se pregătesc pentru un post nou sau pentru

schimbări substanțiale în munca lor. Pentru a determina care sunt nevoile lor de instruire, trainerul sau analistul trebuie să revină iar la lista de instrumente a lui Steadham (Tabelul 3-1). În determinarea nevoilor de instruire ale angajatului individual, pot fi folosite oricare dintre ele — sau chiar toate.

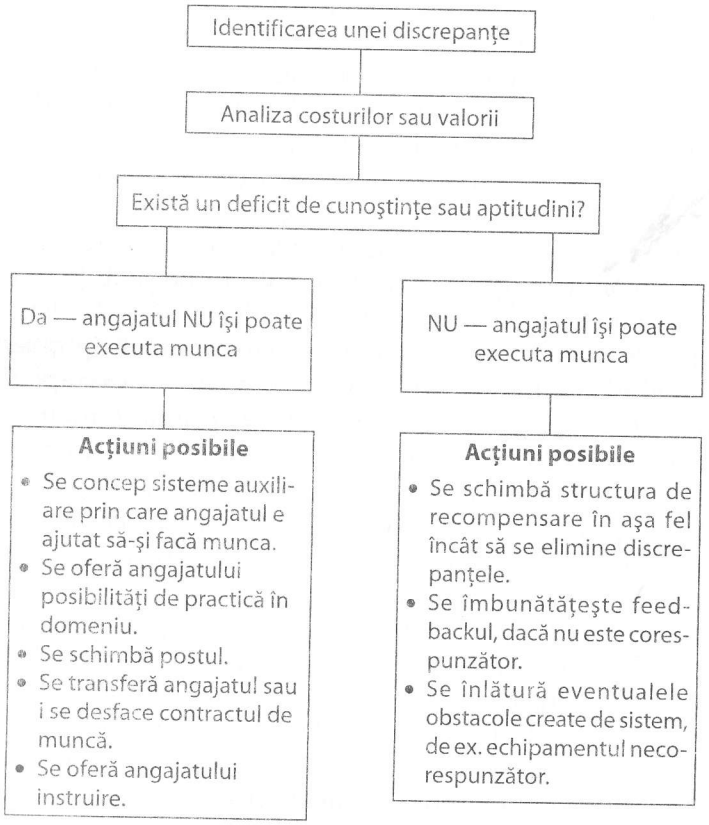


Figura 3-2 Modelul analizei nevoilor de instruire

Cum se face o "analiză a decalajelor"?

Etapa 7: Se analizează decalajul dintre cerințele postului și aptitudinile prezente ale cursantului potențial. La un nivel minim, trainerul poate să-i întrebe pe oameni ce știu și ce nu știu despre munca lor sau despre cum trebuie îndeplinită o anume sarcină. La sfârșitul acestui capitol este un exemplu de format de analiză a nevoilor, folosit înainte de un curs de aptitudini pentru supervizori, în care puteți găsi modele de întrebări care pot fi puse. Trainerul poate totodată să discute cu supervizorii sau cu subordonații angajaților, sau chiar cu clienții, așa cum se face în mod obișnuit în cazul reclamațiilor clienților sau al formularelor de feedback. O astfel de analiză a decalajelor poate fi efectuată prin oricare dintre tehnicile din lista lui Steadham (Tabelul 3-1). Instrumentele respective permit colectarea opiniilor oamenilor cu privire la nevoile lor de instruire. Dar atenție: ca orice opinii, și acestea pot să nu fie corecte sau complete. Observațiile, probele de muncă, evidențele și rapoartele pot fi și ele utile pentru obținerea unor informații mai directe cu privire la cunoștințele și aptitudinile care nu sunt folosite în cadrul postului respectiv.

În aplicarea acestor instrumente, așa cum am mai spus, trebui ținut cont de faptul că nu avem cum să fim sigur dacă rezultatele lor indică într-adevăr o lipsă de cunoștințe sau aptitudini din partea angajaților. Există și alți factori, cum ar fi atitudinile necorespunzătoare, motivarea insuficientă, echipamentele sau materialele insuficiente, care pot duce la scăderea performanței, chiar dacă lucrătorii posedă aptitudinile și cunoștințele necesare.

Pentru determinarea nevoilor de instruire individuale probabil că cel mai puțin utile din lista lui Steadham sunt mediile de informare tipărite. Testarea poate fi unul dintre cele mai eficace, dar este probabil și cel mai dificil de aplicat. E destul de greu de conceput un test precis, valid și demn de încredere. Există cursuri întregi despre teste și măsurători, atât în institutele

specializate în instruire, cât şi la catedrele de psihologie umană, care abordează însă aspecte aflate în afara sferei acestei cărţi. Uneori pot fi găsite teste gata concepute, chiar standard, care au o aplicaţie clară în domeniul de interes al postului. Din cauza importantelor aspecte ale ***validităţii*** şi ***gradului de încredere*** (care vor fi discutate în Capitolul 6), testele trebuie folosite cu prudenţă ori de câte ori stau la baza unor decizii majore privind resursele umane. În cazul unui test preexistent, aveţi grijă ca indicatorii de validitate şi încredere ai acestuia să le fie explicaţi managerilor direcţi, cadrelor de conducere şi personalului sindical într-un limbaj comun, nu în terminologia de specialitate. Unele posturi sunt suficient de simple şi bine definite, încât se pot aplica fie teste standard, fie unele adaptate, cu suficientă siguranţă pentru a determina măsura în care ocupantul are cunoştinţele sau aptitudinile necesare executării muncii respective. Se folosesc adesea, de exemplu, teste la angajare, pentru a afla capacitatea aplicantului de a folosi o tastatură, de a face anumite calcule, de a urma diferite indicaţii etc. Există zeci de surse din care se pot obţine astfel de teste standard.[2]

În cazul unei schimbări de tehnologie — de exemplu când se achiziţionează un echipament nou sau când se modernizează sistemul de operare al calculatoarelor organizaţiei — este foarte probabil ca întregul colectiv să aibă nevoie de instruire. Există însă şi situaţii mai puţin clare. Ce trebuie făcut dacă doar doi sau trei dintre cei douăzeci de reprezentanţi de vânzări ai companiei nu-şi realizează cotele? Trebuie instruiţi toţi, sau ar trebui oferit sprijin individual doar celor doi cu performanţe mai slabe? Dacă sunt separaţi de restul forţei de vânzări, cum ar trebui instruiţi cei doi? Sau ce trebuie făcut dacă organizaţia angajează doar unul sau doi lucrători noi? Răspunsurile la astfel de întrebări depind de condiţiile specifice ale organizaţiei. Există un trainer la care să facă apel? Câţi oameni sunt afectaţi de schimbare, astfel încât să aibă nevoie de instruire?

Un beneficiu colateral al determinării meticuloase a nivelului aptitudinilor lucrătorilor este faptul că se stabileşte un

etalon. Trainerul are astfel un reper pentru cazul în care se decide furnizarea de instruire.

Etapa 8: Propuneri privind modurile de soluţionare a problemei. După încheierea analizei, în unele cazuri nevoile de instruire devin evidente, pe când în altele rezultă că instruirea nu este deloc necesară (v. Figura 3-2). Probabil, chiar dacă postul este cât se poate de clar şi angajaţii au în momentul respectiv toate cunoştinţele şi aptitudinile necesare pentru a-şi executa munca, pot apărea totuşi în diferite momente situaţii care impun conceperea unei instruiri. Printre acestea se numără: (1) instalarea de noi echipamente sau dotări, (2) angajarea de lucrători suplimentari pentru posturile în cauză sau înlocuirea unora dintre cei existenţi, (3) apariţia unui produs nou sau a unei activităţi noi, care suplimentează un post existent, (4) modernizarea unei tehnologii, (5) adoptarea unor noi reglementări de către guvern — sau încă multe alte situaţii. În toate cazurile de acest fel, propunerea de instruire trebuie să corespundă situaţiei. Capitolul 4 oferă un exemplu de format de propunere scrisă.

Etapa 9: Implementarea soluţiilor. Procesul de implementare trebuie desigur explicat decidenţilor organizaţiei în cadrul propunerii şi în planul care rezultă în urma discutării propunerii.

După ce sunt identificate nevoile de performanţă ale organizaţiei şi după ce este evaluat nivelul de aptitudine sau cunoştinţe ale angajatului individual, procesul de instruire ar trebui să reducă diferenţa constatată. Această diferenţă, pe care mai sus am numit-o **decalaj de instruire**, poate fi exprimată printr-o ecuaţie simplă:

$$\text{Nevoile de instruire ale angajatului} = \frac{\text{Aptitudinile şi cunoştinţele cerute de organizaţie} - \text{Aptitudinile şi cunoştinţele existente la angajat}}{}$$

Dacă se apelează la instruirea unu la unu, această ecuaţie oferă un plan de bază al aspectelor concrete pe care trebuie să şi le

însuşească angajatul pentru a-şi executa munca aşa cum a fost ea definită. Dacă este vorba de instruire de grup, trebuie definit un set de nevoi comune — şi trebuie luate anumite decizii cu privire la nivelul de instruire oferit şi la lacunele care vor fi abordate. Această scurtă descriere se referă la esenţa procesului de specificare a tipului de instruire necesar, aşa cum apare în a doua casetă a Modelului lui Vaughn (Capitolul 2). Următoarea etapă se referă la definirea obiectivelor de instruire şi a criteriilor de măsură, pentru a se putea evalua gradul în care s-a produs învăţarea ca rezultat al instruirii oferite. Reţineţi că, în acest model, obiectivele şi criteriile de măsură preced conceperea instruirii propriu-zise.

Ce se întâmplă dacă nu putem face o evaluare a posturilor sau cursanţilor?

Majoritatea celor care s-au ocupat un timp de domeniul instruirii ştiu că unui trainer i se cere adesea să conceapă şi să efectueze un program de instruire fără să fi putut face înainte un studiu adecvat asupra postului sau asupra cursanţilor.

Din păcate, o astfel de situaţie este probabil uzuală. Trainerii vin de multe ori la o sesiune de instruire fără să ştie precis ce obiective au de îndeplinit sau ce nivel pre-existent de aptitudini au cursanţii. Desigur că o astfel de situaţie îi obligă să facă apel la tolba lor de trucuri magice, ca să-i farmece pe cursanţi cu priceperea lor de a improviza, câtă vreme nu-i pot impresiona cu capacitatea de planificare. În situaţii din acestea, nu există niciun substitut pentru experienţa şi repertoriul de tehnici, chestionare şi întrebări ale trainerului.

Este clar că lipsa unei analize rezonabile a nevoilor înainte de începerea instruirii îl pune pe trainer într-o situaţie dificilă. Există însă câteva sugestii care îi pot ajuta. În primul rând, dacă este posibil, refuzaţi să faceţi instruirea. Insistaţi că nimeni nu poate face o treabă cât de cât bună, dacă nu înţelege ce probleme au cursanţii în munca lor şi ce ştiu şi pot să facă deja cursanţii în posturile lor. Dacă nu puteţi refuza, încercaţi măcar să discutaţi în prealabil cu câţiva cursanţi, cu supervizorul lor sau cu oricine altcineva care v-ar putea oferi măcar o evaluare informală a situaţiei. De asemenea, înainte de instruire, rezervaţi-vă un răgaz ca să vizitaţi mediul respectiv de muncă. Acest pas vă poate ajuta considerabil să vă faceţi o oarecare idee despre operaţiunile pe care le desfăşoară angajaţii. Puneţi întrebări, priviţi cum este folosit echipamentul, analizaţi produsele sau felul în care sunt serviţi clienţii. Această interacţiune are şi avantajul că-i implică pe lucrători, pe supervizori şi pe manageri în etapa de analiză a nevoilor (chiar aşa sumară), ceea ce sporeşte şansele ca ei să sprijine ulterior procesul de instruire.

Într-o situaţie în care fie nevoile, fie nivelurile de aptitudine sunt neclare, porniţi în programul de instruire printr-o modalitate deductivă, ca să vă faceţi rapid o idee despre situaţia cursanţilor. Într-o astfel de situaţie, un trainer care începe în mod inductiv riscă să vorbească ore în şir fără să ştie dacă prezentarea sa este mult peste nivelul de înţelegere al cursanţilor sau dimpotrivă, îi plictiseşte de moarte. Fiţi oricând flexibil, gata să faceţi schimbări. Unii cursanţi vor dori probabil să vă ajute. Aplicaţi principiile învăţării în cazul adulţilor, discutate în Capitolul 2, şi lăsaţi-i să vă ajute. Începeţi cu o analiză adhoc a nevoilor, făcută chiar în sala de clasă, eventual făcând chiar o descompunere a postului (ca în Figura 3-1), pe un flip-chart. V-ar putea ajuta şi unele instrumente din listă, cum ar fi chestionarul de analiză a nevoilor (v. Figura 3-3), să obţineţi câteva informaţii rapide despre grup. Câteva modalităţi de a aborda asemenea situaţii sunt prezentate în Capitolul 11.

Acesta este un exemplu de analiză a nevoilor, folosit într-un curs de formare a aptitudinilor de supervizare. Astfel de tipuri de întrebări pot fi formulate pentru multe alte subiecte.

Este o metodă excelentă pentru sala de curs, de aplicat înainte de începerea instruirii sau în primele faze ale acesteia. În cadrul acestui chestionar de analiză, cursanții trebuie să pună un semn pe câte o axă, undeva între extremele acesteia, arătând astfel cum își văd în acel moment modul în care muncesc. Apoi, pentru a prezenta grupei o sinteză sumară a situației cursanților, trainerul poate pune o folie transparentă deasupra fiecărui chestionar, pe rând, ca să copieze semnele puse de fiecare cursant.

Situația rezultată poate fi apoi prezentată grupei cu un retroproiector. Cursanții vor vedea că sunt destul de apropiați ca opinie în unele privințe, iar în altele sunt mai dispersați. Dacă această analiză se face înainte de instruire sau la începutul programului, informațiile primite pot contribui la planificarea sau adaptarea conținutului. Totodată este un mod de a le prezenta cursanților situația, arătându-le cât de diverse sunt opiniile și abordările colegilor lor.

O versiune chiar și mai simplă a acestei metode este distribuirea unui chestionar pe care cursanții trec subiectele pe care le consideră de interes. Cereți cursanților să-și indice interesul pentru fiecare subiect pe o scară Likert (adică o scară cu gradații de la 1 la 5 sau o scară de genul "deloc — puțin — întrucâtva — foarte mult".)

Avantaj: Acest tip de chestionar poate fi compus rapid și este ușor de completat și compilat.

Dezavantaj: Reflectă numai opiniile respondenților, așa că poate să nu fie prea obiectiv. Un astfel de chestionar nu este în niciun caz un substitut pentru o analiză a nevoilor, dar poate fi folosit ca soluție de moment, oferind măcar câteva informații despre aptitudinile și cunoștințele existente ale cursanților. Poate fi totodată și o modalitate utilă de deschidere a unui curs de instruire.

Figura 3-3 Model de analiză a nevoilor

NEVOILE DE INSTRUIRE ÎN DOMENIUL SUPERVIZĂRII

1. **Mă simt mai confortabil dacă:**	Mi se dau detalii
Mi se trasează doar obiectivul final	și procesul exact
2. **Am tendința să iau deciziile:**	După reflecții și
Rapid și le aplic imediat	studiu îndelungat
3. **Când sunt la lucru sunt:**	
Tolerant	Încordat și grăbit
4. **Îmi folosesc timpul în așa fel încât:**	Rămân mereu în
Îmi fac șnur toată treaba	urmă cu treaba
5. **Mă simt cel mai bine lucrând la un proiect:**	Împreună cu un
De unul singur	grup
6. **Ca supervizor, mă preocupă cel mai mult:**	Sarcinile
Subordonații	acestora
7. **Prefer să comunic cu oamenii:**	Prin intermediul
Discutând direct cu ei	memourilor
8. **Reușesc cel mai bine să tratez cu oamenii:**	
Individual	În colectiv
9. **Când trebuie instruit un nou angajat pentru o muncă pe care o cunosc, prefer:**	Să deleg altora
Să-l instruiesc eu	instruirea
10. **De obicei, majoritatea subordonaților mei:**	Trag chiulul
Muncesc cum trebuie	cât pot
11. **Discut cu subordonații mei performanța în muncă:**	Când vine
Zilnic, sau și mai des dacă e nevoie	momentul evalu-
	ărilor anuale
12. **Aș dori să obțin dintr-un program de instruire a supervizorilor:**	Sugestii directe
O bază de la care să mă formez singur	și specifice

©1985, Arvon Management Services. Folosit cu permisiunea autorilor.

Figura 3-3 Model de analiză a nevoilor (continuare)

4 Formularea propunerii de instruire

"Este mult mai plăcut să iei decizii decât să le justifici."

Malcolm Forbes

După ce veți determina care sunt nevoile de instruire ale organizației, trebuie de regulă să obțineți aprobarea decidenților de a merge mai departe. Trainerul profesionist abordează această sarcină în aşa fel încât să-şi optimizeze şansele de a obține aprobarea.

Pentru a avea succes, propunerile de instruire trebuie să fie cât se poate de bine şi de grijuliu gândite şi prezentate. Procesul recomandat aici se poate aplica la fel de bine şi propunerilor formulate de consultanții externi sau de departamentele interne de instruire şi dezvoltare (adică de personalul funcțional), şi celor înaintate de angajați, supervizori sau manageri (personalul din producție). Prezentarea făcută decidenților poate fi scrisă sau verbală, iar decidenții pot fi manageri individuali sau un grup de manageri, de exemplu un comitet. Tipul de propunere sugerat în continuare poate fi util în oricare alt domeniu. La sfârşitul acestui capitol este dat un model de propunere, includzând aproape toate elementele care vor apărea în discuție.

Multe proiecte necesită mai multe propuneri şi aprobări. Până acum în această carte n-am ajuns decât la stadiul determinării tipului de instruire care pare a fi necesară în organizație. Lipsesc încă o mulțime de alte informații, care ar veni în sprijinul formulării unei propuneri de instruire judicioase şi

care nu vor fi cunoscute decât mai târziu în cursul etapelor de planificare. Deşi discutarea propunerilor de instruire pare a fi obiectul acestei faze, amintiţi-vă că modelul PSI (Proiectarea Sistemelor de Instruire) folosit în această carte afirmă că s-ar putea să trebuiască să reveniţi pe parcurs la ea. Consideraţi că procesul cuprinde o primă obţinere a aprobării de a *proiecta* programul de instruire, după care, pe măsură ce veţi avea mai multe informaţii, veţi mai reveni pentru a solicita aprobarea de a-l *implementa*.

De ce este necesară o astfel de propunere?

Managerii au nevoie de informaţii ca să poată lua decizii. Aceste informaţii pot veni dintr-o diversitate de surse externe sau interne, inclusiv personalul organizaţiei, managerii eşaloanelor inferioare, colectivele de angajaţi sau angajaţii înşişi. Obţinerea implementării recomandărilor de instruire de către conducerea organizaţiei depinde de capacitatea de a face propuneri credibile şi eficace. De fiecare dată, indiferent dacă sunt în formă scrisă sau verbală, astfel de propuneri includ informaţii de anumite tipuri specifice.

Indiferent ce fel de informaţii îi sunt oferite, acceptarea şi implementarea oricărui program de instruire depind de cât de bine a fost convins decidentul că există în organizaţie o nevoie de instruire. De aceea, prezentarea dumneavoastră trebuie să se concentreze asupra motivelor pentru care este nevoie de instruire. Dacă nu-l puteţi convinge pe decident *de ce* e nevoie de instruire, nu mai are nicio relevanţă *cum* anume vă gândeaţi s-o oferiţi.

Cum se poate concepe o propunere cu şanse de a fi acceptată?

Un program de instruire poate duce la apariţia de idei noi şi probabil la schimbări în organizaţie. Organizaţiile au tendinţa de a opune rezistenţă în faţa schimbărilor, din acelaşi motiv pentru care şi oamenii înşişi se opun. Printre motivele lor se numără îngrijorarea că ar putea apărea noi costuri, teama că vor fi perturbate tiparele confortabile deja încetăţenite şi aşa mai departe. Adesea organizaţiile se opun schimbărilor chiar mai mult decât oamenii. Unul dintre motive are de-a face cu conceptul inerţiei din fizică: orice corp imobil tinde să rămână imobil; orice corp aflat în mişcare tinde să rămână în mişcare pe aceeaşi direcţie şi cu aceeaşi viteză. Schimbarea oricăreia dintre aceste stări consumă energie şi cu cât corpul este mai mare, cu atât mai multă energie consumă. De asemenea, în afară de inerţia organizaţională, mai există şi altceva — un factor pe care l-am putea numi *sistemul imunitar organizaţional*. În biologie, dacă apare într-un organism ceva care îi cauzează o schimbare nedorită, acesta va declanşa o serie de mecanisme de apărare — celulele albe din sânge sau altele asemenea — pentru a împiedica respectiva schimbare. Organizaţiile au şi ele o astfel de tendinţă.

Deşi majoritatea propunerilor vor întâmpina o oarecare rezistenţă, aceasta poate fi redusă printr-o proiectare judicioasă şi adecvată. În general, schimbările sunt mai uşor de acceptat dacă:

- *Sunt cât se poate de mici, în loc să fie radicale.* Acest aspect sugerează că un program de instruire de o zi, menit să rezolve 70% din probleme, va fi mai uşor de acceptat decât un program de o săptămână, care ar rezolva 90% din probleme.
- *Sunt iniţial mai curând reversibile decât permanente.* Sugeraţi un program pilot, în locul unui proces permanent sau pe termen lung.

- *Conțin și inițiativele persoanelor interesate de subiectul în cauză.* Veți găsi idei în secțiunea următoare.
- *Survin la momentul potrivit.* Imediat după anunțarea unei reduceri de buget este cazul să se propună idei de economisire a costurilor, nu de creștere a acestora.
- *Sunt deschise discuției, nu prezentate ca ultimatumuri.*

Decidenții de orice fel reacționează mai bine de obicei la ideile care nu le sunt cu totul străine. Înainte de a face orice prezentare sau predare formală a unei propuneri, persoana care recomandă instruirea trebuie să le facă decidenților o oarecare pregătire: o "prevânzare". O astfel de "prevânzare" poate face parte în mod firesc din procesul de formulare a propunerii. Străduiți-vă în mod deliberat să-i atrageți în proces:

- pe cei care vor fi obiectul procesului de instruire;
- pe decidenți;
- pe evaluatori — care pot fi alții decât decidenții.

De asemenea, ar putea fi înțelept să discutați propunerea de instruire și cu cei care i se opun, nu numai cu cei care o sprijină. În discuțiile cu oponenții, cheia este să li se explice propunerea în general, fără a li se da neapărat detalii. O astfel de discuție poate furniza un necesar feedback, dar lipsa detaliilor le îngreunează oponenților sarcina de a obstrucționa ideile care nu le convin.

Cât de detaliată ar trebui să fie propunerea?

O elaborare aprofundată a unei propuneri și a unui plan de implementare are unele avantaje. Totuși a decide din start cine să fie cei instruiți primii sau ce nuanță de verde să aibă dosarele cu materialele care se înmânează cursanților prezintă câteva riscuri. Elaborarea unei propuneri complete consumă mult mai mult timp decât întocmirea unei prezentări generale. De asemenea, îl obligă pe autorul propunerii la un efort considerabil, care ar fi irosit dacă decizia este "Nu" sau "Da, dar..." în loc de un simplu "Da". De asemenea, detaliile extensive îl pot încurca pe un decident care este interesat doar de rezultate, nu și de proces.

Totuși o idee incomplet pusă la punct poate să fie mai dificil de vândut și, în același timp, poate să diminueze credibilitatea autorului în ochii decidentului. V-ar permite, într-adevăr, să o schimbați mai ușor, să includeți îmbunătățirile sugerate, cu condiția ca decidentul să tolereze o propunere de plan ceva mai puțin pusă la punct. Obțineți mai întâi decizia de a trece la conceperea programului de instruire, înainte de a intra în discuții despre cum și pe cine să instruiți.

Fiți cât mai conservator în estimarea beneficiilor. De exemplu, dacă se estimează că instruirea va economisi 10.000 de dolari pe an, ar fi bine să afirmați în propunere ceva de genul: "... cel puțin 7.500 dolari pe an". Valoarea mai mică este mai ușor de crezut, nu produce întreruperi în prezentare și, dacă se realizează într-adevăr economii de 9.000 de dolari, persoana care a făcut propunerea va fi privită ca un erou, în loc de a fi acuzată că a supraestimat beneficiile instruirii.

Care sunt elementele esențiale ale unei bune propuneri de instruire?

Concepeți propunerea într-o formă potrivită. Nivelul necesar de formalism diferă de la o propunere la alta. Cum am spus în Capitolul 3, nevoile de instruire pot fi identificate în multe feluri. Și propunerea însăși poate lua forme diferite — un studiu de fezabilitate, un formular din cadrul sistemului de colectare a sugestiilor al organizației sau chiar o discuție informală cu șeful. Sursa problemelor care au creat nevoia de instruire, dar și gradul de familiarizare a decidenților cu aceste aspecte vor fi factorii care influențează abordarea pe care o adoptați în alcătuirea propunerii. Iată câțiva primi pași:

Clasificați-vă interlocutorii. Înainte de a vă formula propunerea, clasificați-i pe cei care vă vor evalua recomandările. O modalitate utilă de a vă clasifica interlocutorii este să-i încadrați în următoarele categorii:

- experți;
- tehnicieni;
- cadre de conducere;
- persoane fără vreo specializare în domeniul instruirii;
- diverşi.

Experții îşi doresc informații concrete, chestionează orice ipoteză ați face şi trebuie convinşi la nivel teoretic. Tehnicienii vor să afle care sunt mecanismele şi procesele care compun programul de instruire. Cadrele de conducere vor analiza propunerea din punct de vedere managerial — raportul cost/beneficii sau din perspectiva "valorii". Persoanele nespecializate vor fi interesate doar de tabloul general şi vor voi ca propunerea să conțină detalii şi informații la nivel elementar, nu foarte tehnic. Celorlalți membri ai audienței, diverşii, trebuie să li se facă o prezentare compartimentată a propunerii. Astfel, informațiile de interes pentru fiecare pot fi extrase fără să se facă o prezentare completă şi fără a-i face să înțeleagă întregul pachet.

Stabiliți-vă credibilitatea. Uneori nu este nevoie de acest pas — alteori este imposibil. Gândiți-vă totuşi să includeți unele informații care să arate că instruirea propusă este ceea ce trebuie şi că veți fi capabil să vă achitați în mod competent de sarcina respectivă. Dacă decidenții vă cunosc — pe dumneavoastră sau pe cei din grupul care a alcătuit propunerea de instruire — va trebui să rămâneți cu reputația pe care o aveți deja, cel puțin pe termen scurt. Dacă această reputație este bună, aveți grijă să vi-o mențineți. Dacă nu e prea bună, ar fi bine să căutați ceva sprijin pentru propunerea dumneavoastră. Cel puțin ştiți astfel că va trebui să fiți cât se poate de atent în felul în care vă prezentați şi vă documentați recomandările.

Credibilitatea este, desigur, un lucru subiectiv. Merită întotdeauna să vă studiați interlocutorii şi să profitați de atuurile

dumneavoastră şi de preferințele lor încă din faza conceperii propunerii. Uneori veți fi mult mai credibil dacă le amintiți decidenților că aveți un MBA de la Wharton; alteori prinde bine să arătați că faceți această meserie de cinci ani şi că ați depăşit cu 120% toate standardele, la toți parametrii. Sau puteți menționa că ultimele trei programe de instruire organizate de echipa dumneavoastră au fost imediat acceptate şi implementate, ducând la economii de atâția şi atâția dolari. Uneori doar arătând că programul de instruire a avut efecte în alte părți, dar în condiții similare (eventual la un concurent!), îi poate convinge pe interlocutori că merită să încerce şi ei.

Indiferent ce metodă folosiți, cheia este să manevrați lucrurile în aşa fel încât decidenți *să vrea* să citească sau să audă propunerea. Ei trebuie să fie încredințați că ați putea avea ceva interesant de spus.

Asigurați concentrarea asupra ideii. Străduiți-vă să mențineți atenția decidenților asupra ideii de instruire. Se întâmplă prea rar să descoperim bijuterii într-o veche cutie de cafea, deşi se mai întâmplă şi aşa. Tot astfel, ne aşteptăm rareori să descoperim idei mărețe într-o prezentare neglijentă — pătată cu cafea, plină de greşeli de ortografie sau cu pagini lipsă. Pe de altă parte, o propunerea de instruire care arată impecabil, perfect imprimată şi cu o grafică memorabilă, dar care este superficială sau inaplicabilă, nu va convinge nici atât. În plus, o propunere prea dichisită îi poate face pe cei din conducerea organizației să se întrebe de ce irosiți atâta timp şi bani pe o prezentare, în loc să vă faceți meseria!

Aşadar, obiectivul principal al modului de alcătuire a unei propuneri poate fi rezumat astfel: să fie la nivelul de calitate potrivit situației în cauză. Evitați orice element care ar putea abate atenția de la mesajul dumneavoastră principal. Este un avertisment care se aplică atât prezentărilor scrise, cât şi celor verbale.

Ce elemente ar trebui incluse într-o propunere de instruire?

Dintre elementele de mai jos nu toate sunt necesare pentru orice propunere. În funcție de subiectul instruirii şi de diferite circumstanțe, unele dintre ideile de mai jos ar putea fi grupate în câteva propoziții, pe când altele vor ocupa pagini întregi sau ore întregi de discuție. Modelul de propunere de la sfârşitul acestui capitol include aproape toate punctele de mai jos, deşi nu ocupă mai mult de o pagină.

Începeți prin a menționa nevoia de instruire. Afirmați din start şi cât mai clar în ce constă propunerea şi de ce este necesară. Singura excepție de la această regulă este atunci când propunerea este atât de radicală, încât a spune din start despre ce e vorba şi de ce este necesar n-ar duce decât la respingerea imediată a ideii. În astfel de situații, va trebui să construiți treptat recomandarea în cursul discuției. În situații normale, însă, o astfel de abordare consumă prea mult din timpul interlocutorilor, aşa că e mai bine să treceți cât mai iute la subiect.

Definiți problema sau oportunitatea care a condus la propunerea de program de instruire. Ce anume a generat ideea privind instruirea? Rețineți: managerii privesc adesea problemele sau oportunitățile prin prisma numerelor. Cât a costat? Nu s-ar putea face mai mult cu aceiaşi bani? Cât timp s-ar putea economisi? Modul în care privesc managerii resursele de interes v-ar putea ajuta să găsiți o cale de a defini problema: le arătați care dintre ele produce mai puțin decât ar putea s-o facă — banii, materialele, metodele, timpul, utilajele, piețele, managerii, lucrătorii, mediul de muncă etc.

Explicați cadrul problemei sau oportunității. Cum s-a produs şi a crescut problema sau oportunitatea care necesită instruire? A existat dintotdeauna, sau s-a produs o schimbare care a cauzat-o?

Scoateți în evidență nevoia de a găsi o soluție. Ce s-ar întâmpla dacă nu s-ar face instruirea? Ar mai fi capabilă organizația să funcționeze? O astfel de discuție despre dezavantaje trebuie să fie corelată, ori de câte ori este posibil, cu precizările privind costurile şi consumurile de timp.

Specificați beneficiile adoptării propunerii. Ce economii specifice sau îmbunătățiri s-ar produce ca rezultat al implementării instruirii? Creşterea producției, încasări mai rapide, scăderea numărului de reclamații etc.? Din nou, pentru majoritatea decidenților este bine să corelați aceste aspecte cu specificarea şi justificarea costurilor. Menționați cu entuziasm beneficiile, dar feriți-vă de stereotipurile vânzătorilor din showroomurile auto!

Rețineți că detaliile propunerii nu sunt încă divulgate. Prezentarea beneficiilor în acest punct are rostul de a crea o atmosferă favorabilă — idea este să-l faceți pe decident să devină suficient de receptiv încât să aibă răbdare să asculte şi detaliile. Următoarele părți ale propunerii vor specifica şi detaliile, dar la început trebuie să "vindeți" beneficiile pe care le va aduce instruirea.

Definiți natura şi sfera de acoperire a propunerii. Ce fel de instruire se propune şi unde va fi implementată? Este o instruire pentru o singură persoană sau un singur departament, sau va fi făcută în întreaga companie? Cât de generalizate vor fi efectele instruirii? Ce alte părți ale organizației vor mai fi afectate, în afara celor în care se va face instruirea? Cine ar mai trebui implicat, dacă este cazul?

Prezentați un plan de implementare. Ce metode vor fi folosite pentru implementare? Ce sarcini trebuie executate şi de către cine? Ce dotări şi ce echipamente vor fi necesare? Când vor trebui să fie disponibile aceste lucruri? Cheia într-un plan de implementare este claritatea. Recurgeți la analogii, exemple, grafice simple. Folosiți termeni uşor de înțeles şi un format accesibil, incluzând diagrame, fotografii, tabele.

Planul de implementare ar trebui totuşi să includă doar punctele cheie. Detaliile pot fi incluse într-o anexă a propunerii scrise, într-un handout ori într-un slide, care să fie folosite

doar la nevoie în propunerea verbală. Astfel, cel care prezintă poate să-şi menţină cursivitatea, intrând în amănunte numai dacă este necesar. Nivelul cel mai adecvat de detaliu depinde de cât de bine înţeleg interlocutorii problematica respectivă şi în ce măsură va trebui ca decidenţii respectivi să se implice propriu-zis în procesul de implementare sau se vor mărgini doar la a aproba sau nu propunerea.

Aduceţi argumente în sprijinul propunerii. Aveţi, dumneavoastră personal, vreo experienţă relevantă pentru propunerea respectivă? Puteţi veni cu exemple de cazuri în care s-a aplicat până acum? Cine din organizaţie (sau din afară) are pregătirea necesară ca să contribuie? Puteţi cita articole, cărţi sau alte referinţe în sprijinul ideii dumneavoastră? Nu uitaţi să-i atrageţi alături de dumneavoastră pe cei care v-au ajutat iniţial să vă puneţi ideea la punct, precum şi pe alţii din organizaţie cu care aţi discutată în prealabil.

Discutaţi şansele de succes. Niciun program de instruire nu este perfect. Desigur, propunerea dumneavoastră ar trebui să aibă din start mai multe argumente în favoarea ei decât împotrivă, dar nu le daţi motive de critică, ignorând posibilele probleme. Este mult mai bine să le scoateţi singur în evidenţă decât doar să reacţionaţi când sunt puse în discuţie de decidenţi. Dezarmaţi-i, enumerând din start diferitele dificultăţi şi aspecte negative, fie alăturându-le o soluţie validă, fie sintetizând posibilele consecinţe ale materializării problemelor respective.

Explicaţi şi justificaţi costurile propunerii. Este tipic în vânzări să fie lăsate detaliile despre costuri până după efectuarea vânzării. Mai devreme sau mai târziu, totuşi, costurile vor veni în discuţie. Fiţi pregătit să le prezentaţi cu cât mai multă precizie, în termenii raportului cost/beneficiu (ca valoare sau ca rentabilitate a investiţiei). Nu uitaţi, costul total al instruirii include numărul de om-ore, materialele şi multe alte lucruri. În unele organizaţii, modul cum se constituie costurile este considerat la fel de important ca şi valoarea lor totală. De

exemplu, o agenţie guvernamentală poate avea un buget pentru echipamente, dar nu şi ca să angajeze un trainer. În aceste situaţii, s-ar putea să trebuiască să specificaţi toate categoriile de costuri. În general însă faceţi tot ce puteţi ca să scoateţi în evidenţă valoarea creată de instruire.

Cereţi o decizie. Oricât ar părea de incredibil, se întâmplă de multe ori să se piardă o vânzare pur şi simplu fiindcă nu i se cere interlocutorului să cumpere! Cereţi interlocutorului să ia decizia. Este util să rezumaţi principalele puncte, să cereţi întrebări şi să oferiţi clarificări şi date pentru discuţii ulterioare. Fixaţi o dată limită până la care aţi dori (sau va trebui) să aveţi decizia. De asemenea poate să fie nevoie să specificaţi dacă propunerea poate să fie modificată sau acceptată doar parţial. Este o opţiune frecventă, dar nu întotdeauna specificată dinainte.

Nu ţineţi prea mult la paternitatea asupra propunerii. Decidenţii au adesea informaţii sau agende pe care cel care prezintă propunerea de instruire poate să nu le cunoască. De aceea, este bine să luaţi serios în considerare întrebările sau sugestiile din timpul prezentării. Fiţi gata să acceptaţi îmbunătăţiri şi critici.

Includeţi o anexă. De regulă, termenul "anexă" se aplică părţii scrise a unei prezentări. O anexă ar trebui să includă documentaţia care l-ar putea interesa pe decident, dar care este prea detaliată ca să facă parte din conţinutul propriu-zis al prezentării propunerii. Este vorba de diagrame, tabele, studii, date de interes, scheme logice, articole, liste de personal etc. Şi la o prezentare verbală aveţi grijă să aveţi la îndemână astfel de materiale. Lăsaţi-i decidentului o astfel de documentaţie, ca să o vadă ulterior şi să-l ajute să analizeze propunerea în mod adecvat.

Fiţi pregătit pentru decizie. Propunerea va primi probabil ca răspuns un "Da", un "Nu" sau un "Da, dar...". Fiţi pregătit să faceţi faţă oricăruia dintre aceste răspunsuri posibile. Întrebaţi-vă dinainte care ar fi următorii paşi şi în ce măsură ar avea rost

să încercați din nou, în caz că ați primi un "Nu". Cereți-i interlocutorului să vă dea un feedback constructiv. Nu încetați nicio clipă să vă apărați credibilitatea. Dacă răspunsul este "Da", aveți grijă să faceți ceea ce ați spus și să oferiți informații privind rezultatele implementării propunerii. Nu uitați, chiar și cele mai bune idei rămân fără valoare dacă sunt lipsite de înțelegerea și sprijinul decidenților.

Din nou, nu toate elementele de mai sus vor fi necesare în orice propunere. Bifați în lista de mai sus ceea ce vă este necesar în formularea fiecărei propuneri, incluzând un element sau altul în funcție de situație. Figura 4-1 prezintă un model de propunerea de instruire simplă, care include majoritatea elementelor de mai sus.

MEMO

Către: J.P. Sousa, Director Executiv
De la: R. Vaughn, Departamentul de instruire
Data: 19 ianuarie
Subiect: Propunere de instruire

Compania Sousa Industries are nevoie de un program de instruire în vederea îmbunătățirii aptitudinilor operatorilor de pe motostivuitoare. Această necesitate are două surse: (1) creșterea numărului accidentelor și (2) impunerea de către guvern a unor standarde noi în acest domeniu.

În primul rând, evidențele noastre cu privire la siguranța în muncă arată că numărul de ore de muncă pierdute din cauza accidentărilor a crescut constant în ultimii trei ani, și anume cu o rată mai mare decât cea a creșterii numărului de ore lucrate de operatorii din clasa respectivă. Deși pot exista mai multe cauze care să ducă la această creștere a ratei accidentelor, supervizorii raportează că, cel puțin în parte, această schimbare poate fi atribuită fluctuației mai mari a personalului din perioada în discuție. În plus, întrucât trendul respectiv se manifestă în întregul stat, operatorii de motostivuitoare care manevrează materiale periculoase (printre care se numără ocazional și ai noștri) vor trebui ca

Figura 4-1 Model de propunere de instruire

în scurtă vreme să fie certificați de serviciul de specialitate al departamentului de comerț al statului.

Un program de instruire va contribui la reducerea ratei accidentărilor și a costurilor asociate, inclusiv a celor cauzate de îngrijirile medicale, repararea echipamentelor defectate, înlocuirea materialelor deteriorate, precum și costurile de asigurare. În plus îi va pregăti pe angajații noștri pentru procesul de certificare pe care vor trebui să-l parcurgă în curând, astfel încât vom reuși să ne conformăm rapid noilor reglementări, fără nicio pierdere de productivitate.

Acest program de instruire ar trebui să se adreseze întregului personal din categoria respectivă, dar și altora din specializările înrudite, care ar putea fi folosiți ocazional ca înlocuitori. Cu excepția unității din Gainsborough, toate unitățile de producție ale companiei ar fi cuprinse în acest proces de instruire.

Propun să folosim un furnizor extern de instruire, și anume compania ACME Forklift Services, care activează în domeniul respectiv de șase ani și posedă toate acreditările necesare în vederea acordării certificatelor de motostivuitori. Cei de acolo au deja materialele necesare și planurile de instruire puse la punct. De asemenea, au referințe excelente din partea mai multor companii client din domeniul nostru de activitate.

Costul acestui program de instruire va fi de aproximativ 280 dolari per angajat, plus deplasările și orele suplimentare efectuate de înlocuitorii angajaților vizați. Instruirea se va desfășura în sediul companiei ACME, din Market Square. Acest preț include toate materialele. Pentru angajații noștri care absolvă cursurile ACME dar nu primesc certificatul statal se vor organiza sesiuni de reinstruire gratuite.

Costurile de aproximativ 6.400 dolari vor fi acoperite din bugetele operaționale ale fiecărei unități.

Avem nevoie de aprobarea dumneavoastră înainte de sfârșitul lunii, pentru a putea pune la punct programarea pentru luna martie. Dacă aveți întrebări, vă rog să mă contactați la tel. 555-5432.

Figura 4-1 Model de propunere de instruire (continuare)

5 Definirea obiectivelor de instruire

— Pisicuță de Cheshire, ... ești atât de bună să-mi spui încotro trebuie s-o iau de-aici?
— Asta depinde mult de locul unde vrei să ajungi, zise Pisica
— Mi-e totuna, zise Alice.
— Atunci nu are importanță pe ce drum o s-o iei.
— Numai să ajung undeva, adăugă Alice ca explicație.
— O, cu siguranță că o să ajungi, numai să mergi de-ajuns, răspunse Pisica.

Lewis Carroll, Alice în Țara Minunilor[1]

Trainerul profesionist știe că în proiectarea unui program de instruire, la fel ca în oricare altă activitate majoră, este nevoie să știi unde vrei să ajungi. Sau, cum spune Steven Covey, trebuie "să porneşti cu sfârşitul în minte". Odată identificate cerințele de instruire, acestea trebuie distilate într-un set de obiective explicite.

Cum a aflat Alice din conversația ei cu Pisica de Cheshire, decizia despre locul unde vrei să ajungi este un prim pas esențial în orice plan, fie el de afaceri sau de instruire. Altfel poți ajunge la fel ca Morsa din Țara Oglinzii, vorbind de tot felul de lucruri fără nicio coerență ("de Verze şi de Regi"). Definirea unui bun obiectiv de instruire este esențială, dar este

[1] În traducere de Eugen B. Marian, Editura Regis, 1999.

dificilă şi migăloasă — o etapă pe care s-ar putea să fiţi tentat să o săriţi. N-o săriţi!

Gary Kroehnert[1] afirmă că cel mai important capitol al cărţii sale, *Basic Training for Trainers*, este cel despre obiective. Cu siguranţă că şi aşa ar spune şi Robert Mager, care şi-a dobândit reputaţia formulând obiective timp de aproape 40 de ani[2]. Vorbind despre obiective, mulţi autori le numesc "obiective de instruire", "instrucţionale", "de învăţare", "comportamentale", "de performanţă" sau chiar "de criterii". Mager continuă să prefere termenul " obiective instrucţionale", deşi precizează că ele trebuie să fie scrise într-o formă care să arate ce comportamente sau cunoştinţe ar trebui să fi dobândit cursantul după parcurgerea instruirii. Fiecare perspectivă are propriile sale argumente în favoarea denumirii alese, dar toate sunt de acord cu importanţa obiectivelor.

De ce sunt necesare obiectivele de instruire?

Obiectivele de instruire slujesc mai multor scopuri. Printre altele, obiectivele ajută la îmbunătăţirea modului în care este proiectată instruirea, la comunicarea acesteia, la evaluare, la administrare, la efectuarea şi succesul instruirii. Când sunt folosite cu eficacitate, obiectivele aduc beneficii care pot influenţa şi alte activităţi de resurse umane.

Un bun obiectiv de instruire ajută la *conceperea unui program de instruire care se adresează precis nevoilor cursanţilor şi organizaţiei.* Un set de obiective scrise arată că s-au luat decizii conştiente cu privire la aptitudinile, cunoştinţele şi abilităţile pe care să le abordeze instruirea. Dacă organizaţia are nevoie de aptitudinile, cunoştinţele sau abilităţile descrise în setul de obiective, întemeiate pe efectuarea unei analize a nevoilor de instruire (proces descris anterior), ea şi le va obţine. Dacă nu are nevoie de ele, organizaţia nu va irosi timp şi bani pentru un program de instruire consacrat lor.

Obiectivele *oferă o bază pentru o comunicare clară* cu celelalte persoane implicate în instruire — trainerii, conducerea, supervizorii şi participanţii — şi-i va ajuta să afle ce se aşteaptă de la fiecare. În mod ideal, obiectivele ar trebui să fie rezultatul colaborării dintre aceste grupuri.

Obiectivele sunt *esenţiale pentru evaluarea succesului pe ansamblu al unui program de instruire.* Procesele de evaluare descrise mai încolo în această carte se bazează în totalitate pe formularea unor obiective clare, de care depinde măsurarea şi examinarea rezultatelor.

Stabilirea unor obiective de instruire poate *contribui la simplificarea aspectele legate de administrarea instruirii.* Un set de obiective bine formulate ajută la aplicarea unor măsuri de eficientizare, cum ar fi folosirea mai multor traineri, aplicarea unor teste standard, îmbunătăţirea materialelor, a conţinutului, a tehnicilor de predare şi aşa mai departe.

Obiectivele călăuzesc procesul de predare, oferindu-le trainerilor, din start, un rezumat al acestuia. La deschiderea şi la încheierea programului de instruire, obiectivele furnizează excelente subiecte de discuţie. Îi permit trainerului să spună: "Iată încotro vom porni" şi "Iată de unde am pornit". Obiectivele îi ajută şi pe cursanţi să înţeleagă planul de instruire şi traseul pe care îl vor parcurge — ingrediente esenţiale pentru majoritatea cursanţilor adulţi.

Obiectivele scrise *sporesc şansele de succes* ale instruirii ce decurge din ele. Acest lucru este demonstrat de o diversitate de studii asupra stabilirii obiectivelor, care afirmă că fixarea în scris a unor obiective creşte probabilitatea îndeplinirii lor.

În sfârşit, un bun set de obiective *influenţează şi alte aspecte de resurse umane* printr-un efect de propagare. Obiectivele de instruire pot fi un catalizator care le permite supervizorilor să stabilească şi să valideze standardele de performanţă. Aceste standarde pot fi folosite apoi în evaluarea angajaţilor. Atent analizate, nevoile lor de instruire pot fi transpuse apoi în fişele posturilor. De asemenea, obiectivele de instruire pot ajuta la

formularea întrebărilor din interviurile de angajare — şi aşa mai departe. Aceste beneficii, şi altele care izvorăsc din procesul de proiectare a instruirii, ar trebui să fie integrate în toate aspectele funcţionării organizaţiei. Definirea obiectivelor de instruire este un punct de pornire esenţial.

Care sunt componentele unui obiectiv de instruire?

Orice obiectiv ar trebui să descrie precis rezultatele aşteptate de la procesul de instruire. Este nevoie de o formulare cât mai simplă şi numai în termenii comportamentului pe care va trebui să-l manifeste cursantul pentru a fi considerat competent. Astfel, obiectivele nu trebuie să descrie procesul prin care se va desfăşura instruirea, experienţele prin care va trece cursantul, acţiunile trainerului în prezentarea materialului, conţinutul lecţiilor, sau alte elemente care înseamnă mai degrabă mijloace decât rezultatele finale ale instruirii.

De regulă un obiectiv începe cu expresia:

"După încheierea instruirii, cursanţii vor fi capabili să... [şi urmează acţiunea în cauză]..."

Un obiectiv de instruire bine formulat trebuie să fie specific, măsurabil, singular, posibil şi să slujească unui scop. De asemenea, poate cuprinde specificarea unor condiţii.

Obiectiv specific — Această calitate înseamnă că obiectivul detaliază exact ceea ce ar trebui să ştie sau să poată face cursantul după încheierea instruirii. Ambiguitatea trebuie să fie eliminată cu desăvârşire. Dar cât de specific trebuie să fie un obiectiv? O regulă simplă spune că obiectivul trebuie să fie suficient de specific încât dacă ar fi să se măsoare cunoştinţele sau performanţa cursantului de către mai multe persoane, acestea să poată ajunge la un consens în privinţa măsurii în care s-a atins sau nu standardul specificat.

Obiectiv măsurabil — Un obiectiv măsurabil este un obiectiv care permite evaluarea eficace a cursantului. Un asemenea obiectiv trebuie formulat astfel încât să fie cât se poate de clar ce anume este bine sau rău, alb sau negru, da sau nu; sau să fie formulat în termeni cantitativi, care definesc standardul aplicat rezultatului, în valori numerice absolute sau procentuale. Uneori criteriile de măsurare sunt sub forma unor specificaţii fizice. De exemplu, un obiectiv bun ar putea spune că un cursant va trebui să fie: "... capabil să execute piesa la cota de 25 mm cu o toleranţă de trei miimi". Alteori este vorba de numărarea unor elemente: "... tastarea a şaizeci de cuvinte pe minut, cu sub trei greşeli de tastare pe pagină". Uneori măsurarea este ceva mai calitativă: "... va purta echipamentul de protecţie corespunzător pe tot parcursul operaţiunilor". Supervizorul, care ştie ce este acel "echipament de protecţie corespunzător" poate determina, prin simpla observare, în ce măsură se îndeplineşte standardul respectiv.

Transpunerea unui astfel de obiectiv într-o înşiruire de cuvinte specifice ar fi adesea dificilă şi migăloasă şi de multe ori inutilă. Formularea trebuie să fie atât de precisă cât este necesar ca un grup de oameni rezonabili şi calificaţi în domeniu să ajungă la un acord asupra a ceea ce trebuie măsurat.

Obiectiv singular — Fiecare obiectiv trebuie să se refere la un singur rezultat şi să necesită o singură măsurare. Această condiţie mai înseamnă şi că obiectivul se referă la doar *una* dintre categoriile aptitudine, cunoştinţe etc., cum se va vedea mai jos. Folosirea conjuncţiilor sau a înşiruirilor de verbe sau obiecte face imediat ca un obiectiv de instruire să pară suspect.

Obiectiv posibil — Deşi este bine ca un obiectiv să fie provocator pentru cursant (pentru a-l putea motiva), trebuie totuşi să se refere la un rezultat posibil de realizat. În particular, orice obiectiv trebui să fie rezultatul unei analize a nevoilor, aşa cum am spus în Capitolul 3 — ceea ce înseamnă şi că...

Obiectivul slujeşte unui scop — Obiectivul de instruire trebuie să fie legat în mod specific de cerinţele sau intenţiile

organizației. Chiar dacă pare învățarea unor lucruri pare interesantă, însușirea cunoștințelor respective nu constituie un obiectiv adecvat decât dacă există o justificare. O astfel de justificare ar fi faptul că postul îi impune angajatului să dețină acele cunoștințe, că execută anumite lucrări pe baza lor, sau că există un decident care dorește să includă pregătirea respectivă în programul de instruire. Există însă unele cunoștințe sau aptitudini care, deși nu sunt cerute în mod specific de executarea propriu-zisă a muncii, pot fi totuși relevante și trebuie incluse în procesul de instruire — de exemplu problematica privind hărțuirea sexuală sau cea legată de siguranța în muncă.

Obiectivul conține specificarea condițiilor — Uneori un obiectiv de instruire trebuie să detalieze tipul de asistență care i se acordă angajatului sau mediul în care va trebui să acționeze în timpul instruirii. Ca și în cazul caracterului măsurabil al obiectivului, și aici trebuie să existe un nivel rezonabil de detaliere. O detaliere excesivă — specificarea unor elemente evidente — nu este necesară, dar uneori pot exista condiții speciale, când, de dragul clarității, este bine să se apeleze la o formulare mai riguroasă. De exemplu, printre condițiile care ar putea fi specificate s-ar putea număra tipul de scule sau materiale cu care trebuie să lucreze, situațiile în care i se cere să execute sarcinile, informațiile care i se dau, limita de timp pentru execuția operației, precum și asistența acordată sau obstacolele pe care trebuie să le depășească.

De câte feluri sunt obiectivele de instruire?

Asemenea celor mai multe concepte, obiectivele pot fi și ele clasificate după mai multe criterii. O metodă le încadrează pe patru niveluri: Atitudini, Cunoștințe, Aptitudini, și Comportamente în muncă. Pentru fiecare dintre aceste niveluri, obiectivele sunt evaluate cu ajutorul unor tehnici specifice, cum se va arăta în Capitolul 6.

Obiectivele de atitudine (sau de conștientizare) sunt obiectivele de nivelul cel mai jos, deși nu neapărat cele mai simple. Aceste obiective presupun că instruirea va duce la o mai bună conștientizare a angajatului sau la o schimbare de atitudine în raport cu un anumit aspect sau subiect. Un exemplu de obiectiv de atitudine pentru programul de orientare al unui nou angajat ar fi următorul: *După încheierea instruirii, participanții vor înțelege rolul organizației noastre în domeniul transporturilor.* Cursantului nu i se cere să învețe aspecte specifice despre organizație, și nici să deprindă anumite aptitudini specifice, ca rezultat al instruirii de orientare. Cursantul trebuie însă să rămână din această instruire cu o înțelegere generală, de ansamblu, a activității organizației și a rolului ei în domeniul respectiv. În mod tipic, astfel de obiective se întâlnesc în modulele programelor de orientare a noilor angajați, în domeniul muncii în echipă, al diversității culturale etc.

Obiectivele de cunoștințe prevăd ca la finele instruirii cursanți să posede anumite cunoștințe, să fie capabili să le recunoască sau să și le reamintească la momentul oportun. De exemplu, un obiectiv de cunoștințe într-un program de orientare pentru noii angajați ar putea fi următorul: *După încheierea instruirii, participanții vor fi capabili să listeze numele și funcțiile tuturor persoanelor din linia lor de comandă.* Chiar dacă rezultatul final al instruirii este ca un cursant să "știe" sau să "cunoască" ceva, folosirea acestor verbe în formularea obiectivelor nu este prea nimerită. Cum putem noi stabili dacă angajatul cunoaște sau știe ceva? Ca să aflăm, trebuie să-i cerem să listeze, să descrie sau să explice acel lucru. Folosiți în formularea obiectivului aceste verbe, care definesc acțiuni ce pot fi măsurate direct, nu verbele "să cunoască" sau "să știe", care nu pot fi măsurate.

Obiectivele de aptitudini prevăd ca instruirea să-l învețe pe cursant *să facă* ceva. Poate fi vorba de o acțiune fizică, de o acțiune care necesită dexteritate manuală sau de o acțiune care necesită dexteritate cognitivă sau mentală. De exemplu, un

obiectiv de aptitudini care se referă la o dexteritate cognitivă dintr-un program de orientare pentru noii angajați ar putea fi: *După încheierea instruirii, participanții vor fi capabili să calculeze drepturile salariale pentru orele suplimentare, pe baza contractelor de angajare în vigoare.* Sau un obiectiv de aptitudini manuale, tot pentru un program de orientare ar putea specifica: *După încheierea instruirii, noul angajat va fi capabil să folosească sistemul de securitate al clădirii, intrând cu ajutorul cardului de acces fără să declanşeze alarma.*

În sfârşit, ***obiectivele de comportamente în muncă*** se referă la acea instruire care urmăreşte să schimbe modul în care îşi execută cursanții sarcinile reale de muncă, în cadrul organizației care le sponsorizează instruirea. Un exemplu de obiectiv de comportamente în muncă ar fi: *După încheierea instruirii, participanții vor respecta toate reglementările specificate în Secțiunea a II-a a manualului angajatului.*

Există un alt aspect important al acestei împărțiri pe niveluri a obiectivelor, care trebuie luat în considerare: cele patru niveluri nu sunt complet separate între ele. Dimpotrivă, au mai degrabă tendința să se coreleze şi să se ierarhizeze între ele. Pentru a realiza cum trebuie obiectivele de cunoştințe, de regulă este nevoie să se îndeplinească mai întâi măcar o parte dintre obiectivele de atitudine. La fel, majoritatea aptitudinilor nu pot fi puse în aplicare fără un anumit bagaj de cunoştințe; iar un angajat nu ar fi capabil să-şi îndeplinească majoritatea obiectivelor de comportamente în muncă decât dacă stăpâneşte mai întâi aptitudinile necesare. Prin urmare, nu vă ocupați doar de obiectivele de instruire de nivelul cel mai înalt, ci includeți-le după caz şi pe celelalte. Pentru orice program de instruire tipic dintr-o companie se pot propune de regulă câteva obiective din fiecare nivel. Şi chiar este bine să le formulați pentru fiecare nivel, în loc să le listați doar pe cele mai sofisticate: dacă apar ulterior probleme în programul de instruire, faptul că aveți la dispoziție o listă cuprinzătoare de obiective va fi un punct în favoarea dumneavoastră.

Taxonomia lui Bloom

Sistemul simplificat de clasificare pe patru niveluri a obiectivelor, pe care l-am discutat anterior, se aplică mai ales în domeniul instruirii. Există un sistem similar, dar mai complex, creat de Benjamin Bloom. Este un sistem familiar celor care s-au ocupat de domeniul educației. Bloom[3] şi colegii săi au efectuat un studiu exhaustiv, în urma căruia au obținut o structură de clasificare (sau o "taxonomie") care defineşte trei domenii în care pot fi încadrate obiectivele: afectiv, cognitiv şi psihomotor.

- ***Obiectivele afective (sau emoționale)*** se referă la sentimente, ton, emoție, sau la gradul de acceptare sau respingere. Acest tip de obiectiv este necesar în situațiile în care *se manifestă lipsa dorinței de a folosi noile cunoştințe sau aptitudini.* Bloom a identificat cinci niveluri de obiective afective, prezentate în Tabelul 5-1.
- ***Obiectivele cognitive sau mentale*** au de-a face cu recunoaşterea şi readucerea în memorie a cunoştințelor şi cu dezvoltarea aptitudinilor şi abilităților intelectuale. Acest tip de obiectiv este necesar *atunci când cursanții nu cunosc ceva.* Modelul lui Bloom include şase niveluri de obiective cognitive. Tabelul 5-2 descrie nivelurile domeniului cognitiv.
- ***Obiectivele psihomotoare sau comportamentale*** se referă la aptitudinile neuromusculare sau manuale de care este nevoie în executarea cu eficacitate a unei operații. Acest tip de obiectiv este potrivit unui *cursant care nu poate să facă ceva.* În învățământul secundar, Bloom a avut de-a face foarte mult cu primele două categorii, dar a găsit foarte rar obiective din a treia categorie. Laird[4] afirmă că deşi au fost create taxonomii şi pentru obiectivele psihomotoare, "... acest domeniu n-a constituit niciodată o problemă pentru instruirea organizațională. Aptitudinile de manipulare dezvăluie cu uşurință acțiuni observabile şi criterii de măsură". Pentru a găsi exemple de niveluri psihomotoare,

Tabelul 5-1 Taxonomia lui Bloom pentru obiectivele din educație: Domeniul afectiv

Nivelul...	Definiție:	Trainerii...	Cursanții...	Exemple de verbe:
Receptării	Memorare, recunoaștere și informații specifice de proces	Furnizează informații	Ascultă sau urmăresc cu atenție; primesc un input senzorial	A fi conștient de..., a simți, a auzi, a vedea, a mirosi, a gusta, a pipăi etc.
Răspunsului	Exprimarea disponibilității de a reacționa la stimuli.	Pun întrebări; generează situații.	Răspund la întrebări.	A reformula, a discuta, a descrie, a recunoaște, a explica, a exprima etc.
Aprecierii valorii	Simțul valorii; angajamentul; conceptualizarea valorii.	Furnizează sau propune standarde; sugerează o structură.	Își formează un grad de înțelegere și angajare.	A aplica, a utiliza, a practica, a interpreta, a demonstra etc.
Organizării	Organizarea valorilor într-un sistem; stabilirea valorilor dominante; determinarea inter-relațiilor.	Furnizează un cadru conceptual; oferă modele; acționează ca un catalizator sau mentor.	Își creează o structură intuitivă sau explicită prin care să-și gestioneze propriile emoții.	A distinge, a crea, a structura, a testa, a calcula, a critica, a rezolva, a analiza, a construi (o idee), a proiecta etc.
Caracterului	Promovează funcționarea sigură a sistemului de valori a individului; sprijină manifestarea caracterului unic al individului.	Sprijină și încurajează procesul intern.	Își creează și-și folosesc un tipar comportamental consecvent.	A compune, a propune, a asambla, a gestiona, a aranja, a crea, a evalua, a compara, a alege, a anticipa, a evalua etc.

Sursa: B. Bloom, ed., *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: Affective Domain*, New York: David McKay, 1956. Structura acestui tabel îi aparține lui Robert H. Vaughn.

Tabelul 5-2 Taxonomia lui Bloom pentru obiectivele din educație: Domeniul cognitiv

Nivelul...	Definiție:	Trainerii...	Cursanții...	Exemple de verbe:
Cunoștințelor	Memorarea sau recunoașterea unor informații specifice.	Dau indicații, afirmă, arată, examinează.	Răspund, memorează, recunosc.	A defini, a repeta, a enumera, a face legătura, a numi, a denumi, a memora etc.
Înțelegerii	Înțelegerea informațiilor oferite.	Demonstrează, ascultă, pun întrebări, compară, prezintă deosebirile.	Explică, transpun, demonstrează.	A reformula, a discuta, a descrie, a recunoaște, a explica, a exprima etc.
Aplicării	Folosirea metodelor, conceptelor, principiilor și teoriilor în situații noi.	Arată, facilitează, observă, critică.	Rezolvă probleme; demonstrează utilitatea cunoștințelor.	A aplica, a utiliza, a pune în practică, a interpreta, a demonstra etc.
Analizei	Descompunerea informațiilor în elementele lor constitutive.	Sondează, îndrumă, observă, acționează ca resursă.	Discută, enumeră, descoperă, disecă.	A face distincție, a testa, a calcula, a critica, a rezolva, a analiza etc.
Sintezei	Aducerea laolaltă a elementelor sau componentelor pentru a forma un întreg; necesită o gândire originală, creativă.	Reflectă, elaborează, analizează, evaluează.	Discută, compară, generalizează, fac legături, caută deosebiri.	A compune, a propune, a asambla, a construi, a gestiona, a proiecta, a aranja, a crea etc.
Evaluării	Judecarea valorii unor idei, materiale, metode etc.; definirea și aplicarea unor standarde și criterii.	Clarifică, acceptă, armonizează, îndrumă.	Judecă, dispută, definesc criterii.	A evalua, a compara, a acorda puncte, a alege, a aprecia, a estima, a prognoza, a evalua etc.

Sursa: B. Bloom, ed., *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*, New York: David McKay, 1956. Structura acestui tabel îi aparține lui Robert H. Vaughn.

Tabelul 5-3 Modelul lui Dave pe baza taxonomiei lui Bloom — domeniul Psihomotor

Nivelul...	Definiția:	Verbe posibile
Imitării	Observarea unei aptitudini şi încercarea de a o reproduce; observarea unui produs finit şi încercarea de a-l reproduce sub îndrumare.	A încerca, a copia, a duplica, a imita, a mima.
Manipulării	Aplicarea aptitudinii sau realizarea produsului într-o manieră uşor de recunoscut, urmând un set de instrucțiuni generale, şi nu pe baza observației.	A completa, a urma, a executa, a produce.
Preciziei	Aplicarea independentă a aptitudinii sau realizarea produsului, precizia, acuratețea şi proporțiile fiind respectate la nivel de expert.	A îndeplini automat, a excela ca expert, a presta cu măiestrie.
Fluenței	Modificarea aptitudinii sau produsului pentru a fi compatibil cu noi situații; combinarea mai multor aptitudini într-o succesiune armonioasă şi consecventă.	A adapta, a modifica, a personaliza, a crea.
Naturaleței	Utilizarea uneia sau mai multor aptitudini firesc, cu uşurință şi automat, cu foarte puțin efort mental sau fizic.	A presta "cu naturalețe" sau "la perfecție".

Sursa: Dave, R. (1967). *Psychomotor Domain*. Berlin: International Conference of Educational Testing.

consultați lucrările lui Dave[5], Simpson[6] sau Harrow[7]. Tabelul 5-3 prezintă interpretarea pe care o dă Dave acestui aspect din modelul lui Bloom.

Ce valoare are Taxonomia lui Bloom în cadrul instruirii?

O cerință obligatorie pentru un bun obiectiv de instruire este ca acesta să definească precis o nevoie a organizației cu privire la acel nivel de cunoştințe sau aptitudini. Cu alte cuvinte, cât de mult trebuie să ştie un angajat pentru a-şi face munca aşa cum trebuie sau ce nivel de competență trebuie să aibă pentru a satisface standardele organizației? Modelul lui Bloom permită mai multă precizie în specificarea detaliilor. I se cere angajatului doar să recunoască o problemă, sau trebuie să-i identifice şi cauzele probabile? Sau trebuie s-o şi soluționeze? Fiecare dintre aceste acțiuni se încadrează într-o altă categorie a Taxonomiei lui Bloom.

Pentru multe aptitudini din aşa numitele "domenii subiective", o astfel de precizie este mai dificil de realizat. Aptitudinile din domeniile "subiective" (sau "soft") sunt cele pentru management, vânzări, comunicare şi altele care depind de situația în care se află individul şi de cei cu care are de-a face, şi nu de un set precis de proceduri care acționează de fiecare dată la fel (cum este cazul instruirii în domeniul folosirii computerului, de exemplu).

Folosirea modelului de taxonomie a lui Bloom ne poate ajuta să clarificăm criteriile unei bune performanțe în muncă în momentul stabilirii nivelului adecvat de cunoştințe şi al proiectării instruirii pentru formarea unor aptitudini ("soft"). Structura mai rafinată a lui Bloom îi îngăduie trainerului sau proiectantului instrucțional să precizeze mai bine nivelurile de instruire necesare cursanților şi organizației. De asemenea, reprezintă un bun punct de pornire în evaluarea instruirii.

Iată un exemplu de folosire a nivelurilor afective ale lui Bloom într-un program de instruire în domeniul securității în muncă. La nivelul cel mai de jos, (al receptării), vor trebui să existe unele indicii că angajatul a auzit mesajul. De exemplu dă din cap sau transmite un alt semnal de limbaj corporal prin care arată că obiectivul "receptării" a fost atins. Dacă obiectivul necesită ca angajatul să răspundă (nivelul al doilea), atunci va fi nevoie de un indiciu care să depăşească nivelul gesturilor. (De exemplu să spună: "da, am auzit ce mi-ați spus, şi anume că nu se permite să existe flacără deschisă în hala de vopsitorie".)

Dacă obiectivul este de nivelul trei (al aprecierii valorii), vom vrea să aflăm dacă angajatul începe să înțeleagă importanța lecției respective. ("Vaporii degajați de vopsele sunt inflamabili. Aceasta este o informație bună — și e important să știu asta".) Un obiectiv de nivel patru (al organizării) îi cere cursantului să integreze aceste cunoștințe cristalizate în modul său de gândire și în metoda sa de operare. ("Dacă aș aprinde o țigară câtă vreme lucrez în hala de vopsitorie, aș putea provoca o explozie. Nu am decât un număr limitat de zile de concediu medical de luat și, în plus, nu pot să sufăr să mă doară ceva.") În sfârșit, obiectivele de cel mai înalt nivel (al caracterului) sunt îndeplinite când cursantul începe să acționeze conștient pe baza cunoștințelor, fiindcă acestea au devenit o componentă a comportamentului său dobândit.

Să ne gândim acum la un exemplu de obiective cognitive care ar putea face parte dintr-o sesiune de instruire privind patinajul pe gheață. Pornind de la cel mai de jos nivel cognitiv din taxonomia lui Bloom, iată cum o puteți adapta mergând în sus de-a lungul ierarhiei. La nivelul cunoștințelor (cel mai de jos) s-ar putea afla obiectivul: *După încheierea instruirii, cursanții vor fi capabili să numească trei tipuri de sărituri care ar putea fi incluse într-un program de patinaj.* La nivelul al doilea, al înțelegerii, un obiectiv ar putea fi recunoașterea fiecăruia dintre cele trei tipuri de sărituri, când sunt executate într-un program de patinaj. O obiectiv de la nivelul aplicării ar putea fi descrierea clară (sau demonstrarea) fiecăruia dintre cele trei sărituri; la nivelul analizei, obiectivul ar putea fi să se explice cum trebuie lansată, rotită și aterizată fiecare dintre cele trei sărituri. La nivelul sintezei, obiectivul ar putea prevedea descrierea unui program adecvat, cu plasarea săriturilor într-o succesiune care folosește corect impulsul și poziția patinatorului pentru ca execuția să fie bună. În sfârșit, la nivelul evaluării cognitive, obiectivul ar putea fi următorul: *După încheierea instruirii, studentul va fi capabil să facă parte dintr-un juriu de profesioniști în cadrul unei competiții pre-olimpice de patinaj artistic.*

Din nou, rațiunea pentru care am adus modelul lui Bloom în discuție este faptul că ne ajută să rafinăm cele patru niveluri ale obiectivelor de instruire descrise anterior în acest capitol. Formulați obiectivele de instruire astfel încât să se refere nu doar la cunoștințele și aptitudinile de care au nevoie cursanții, ci și la nivelul de sofisticare cerut în executarea eficace a muncii din posturile respective, în acea organizație.

Ce relație există între cele patru niveluri tradiționale ale obiectivelor de instruire și taxonomia lui Bloom?

Cele două sisteme există în două universuri oarecum paralele; există totuși unele suprapuneri între ele. Cum am mai spus în Capitolul 1, regulile și rolurile instruirii și educației sunt destul de diferite. Tabelul 5-4 reprezintă o încercare de a arăta cum se corelează diferitele categorii ale lui Bloom cu cele patru niveluri ale obiectivelor de instruire.

De câte obiective are nevoie un program de instruire?

Nu există un număr universal valabil de obiective pe oră sau per program. Numărul adecvat de obiective e determinat de ce anume vor trebui să demonstreze cursanții că știu sau pot să facă. O astfel de demonstrație este realizată prin măsurare *în timpul sau la finalul* instruirii, sau — în cazul obiectivelor de comportamente în muncă — la un oarecare timp după încheierea instruirii. Cu cât programul are o durată mai mare, cu atât vor fi stabilite probabil mai multe obiective. Obiectivele foarte complex trebuie de regulă divizate pe componente. Probabil că în cele mai multe situații este bine să se formuleze câte cel puțin un obiectiv pentru fiecare sarcină majoră.

Tabelul 5-4 Comparaţie între cele patru niveluri tradiţionale ale obiectivelor de instruire şi taxonomia lui Bloom

Modelul nivelurilor obiectivelor folosite în instruire	Exemplu: "După încheierea instruirii, cursantul va fi...	Exemplu de mod de măsurare:	Echivalentul din taxonomia lui Bloom
(1) Obiective de atitudine (sau conştientizare)	... conştient de structura organizaţională a companiei, de produsele şi principalii ei concurenţi din industrie."	**Chestionare completate de cursanţi**: "Ca rezultat al instruirii, sunteţi conştient care este? () Da () Nu"	**Cognitiv**: nivelul cunoştinţelor **Afectiv**: nivelul receptării **Psihomotor**: nu
(2) Obiective de cunoştinţe	... capabil să enumere cele şase etape ale completării formularului 2101."	**Teste scrise sau orale**: "Enumeraţi cele şase etape necesare completării formularului 2101."	**Cognitiv**: nivelurile înţelegerii, aplicării, analizei **Afectiv**: nivelul răspunsului **Psihomotor**: nu
(3) Obiective de aptitudini cognitive	... capabil să calculeze corect rata dobânzii în cazul unei cereri de creditare."	**Teste de performanţă**: "Se dau cinci cereri diferite de creditare; să se calculeze pentru fiecare rata dobânzii care trebuie aplicată, cu o precizie de 100%." **Sau:**	**Cognitiv**: nivelul aplicării, analizei, sintezei, evaluării **Afectiv**: nivelul organizării; **Psihomotor**: Nu

Modelul nivelurilor obiectivelor folosite în instruire	Exemplu: "După încheierea instruirii, cursantul va fi...	Exemplu de mod de măsurare:	Echivalentul din taxonomia lui Bloom
Obiectivele de aptitudini psihomotoare	...capabil, având la dispoziţie o trusă de scule standard, să înlocuiască hard-discul unui PC."	"Aveţi pe masă un PC, o trusă de scule standard şi un hard-disc nou. Scoateţi hard-discul vechi şi înlocuiţi-l cu cel nou, astfel încât computerul să intre în funcţiune şi să funcţioneze corect. Aveţi la dispoziţie 25 de minute."	**Cognitiv**: nivelul aplicării, analizei, sintezei, evaluării **Afectiv**: nivelul organizării, caracterului **Psihomotor**: Da
(4) Obiective de comportamente în muncă	... capabil să efectueze minimum zece vizite de vânzări pe săptămână şi să încheie cel puţin 30% din vânzări cu o valoare minimă de 5.000 dolari."	**Evidenţele companiei şi date nelegate de instruire**: rapoartele săptămânale de vânzări, reflectând gradul de îndeplinire a standardelor fixate.	**Cognitiv**: nivelul aplicării, analizei, sintezei, evaluării **Afectiv**: nivelul aprecierii valorii, organizării şi caracterului **Psihomotor**: în funcţie de postul respectiv

Încercarea de a încapsula într-un singur obiectiv prea multă instruire — sau dimpotrivă, prea puțină — va crea dificultăți mai târziu, în următoarele etape ale proiectării programului de instruire. Dacă veți constata ulterior, de exemplu, că va trebui să folosiți mai multe modalități de măsurare pentru a determina în ce măsură s-a atins un obiectiv, atunci probabil că acel obiectiv este prea amplu. Sau dacă ajungeți la concluzia că planul lecției poate fi îndeplinit în doar două minute, înseamnă că obiectivul a fost probabil prea îngust.

Un obiectiv care sună: *"După încheierea instruirii, cursanții vor ști cum să-și pornească computerul"* este probabil prea îngust. Planul lecției ar include instrucțiuni de timpul: "Puneți comutatorul pe poziția 'on'. Așteptați să apară imaginea pe ecran." Lecția trebuie extinsă în așa fel încât să cuprindă și alte lucruri, cum ar fi logarea în contul utilizatorului, deschiderea anumitor programe și așa mai departe, care ar face ca obiectivul să fie mai rezonabil.

Există modalități de a evalua eficacitatea obiectivelor?

Ați fost avertizat la începutul acestui capitol că definirea obiectivelor de instruire este un proces care consumă timp. Dar este important să o faceți corect. Shapiro[8] a creat un sistem de punctare destul de detaliat pentru evaluarea obiectivelor, dar de obicei este suficient să faceți apel la propriul bun-simț. Pur și simplu luați-vă răgazul de a gândi procesul cu atenție și de a formula obiective care să respecte criteriile descrise în acest capitol.

Iată câteva exemple de obiective. Încercați să le evaluați ca să vedeți dacă sunt specifice, măsurabile, singulare, posibile, dacă slujesc unui scop și dacă necesită specificarea unor condiții.

Primul este un obiectiv pentru un program de instruire în vânzări. (Termenul "a încheia o vânzare" înseamnă a-l face pe client să accepte să cumpere ca rezultat al prezentării care i-a fost făcută.)

- "După încheierea instruirii, participanții vor fi capabili să-și crească substanțial rata de încheiere a vânzărilor." Iartă un alt obiectiv, pentru un program de instruire a proiectanților.
- "După încheierea instruirii, participanții vor fi capabili să descrie etapele realizării și copierii desenelor de execuție." Iată un al treilea obiectiv, legat de o activitate sportivă.
- "După încheierea instruirii, participanții vor fi capabili să arunce de la o distanță de 15 m cinci săgeți standard de darts, lovind ținta pe o rază de 25 cm în jurul centrului, cu o consecvență de minimum 80%."

Îndeplinesc aceste exemple standardele menționate? Sunt ele specifice, măsurabile și așa mai departe?

La primul ar mai fi de lucrat. Cât de "substanțială" ar fi creșterea? Ce valoare are acum rata de încheiere a vânzărilor? Și care ar trebui să fie rata de încheiere pe care ar trebui să o realizeze cursanții? Ar rămâne aceeași valoare a ratei în cazul în care s-ar schimba piața? Ar trebui cursanții să realizeze același procentaj de încheiere cu toate categoriile de clienți? O versiune mai bună a acestui obiectiv ar suna astfel: "... participanții vor fi capabili să-și crească rata de încheiere a vânzărilor la cel puțin 70% dintre clienții calificați cărora le fac prezentări." (Un "client calificat" este un client care are mijloacele și autoritatea de a face cumpărarea.) Un astfel de obiectiv este mai specific, clar măsurabil, se referă la o singură acțiune și include menționarea condițiilor adecvate. De asemenea, slujește unui scop clar. Măsura în care este sau nu și posibil depinde de produsul și de piața în cauză.

Al doilea exemplu violează doar criteriul singularității. În plus, ceea ce li se cere cursanților ar trebui să fie probabil să știe cum să facă operațiunile respective. N-ar trebui să le pese neapărat supervizorilor lor dacă și știu să le descrie în

scris. S-ar putea ca unii dintre ei să ştie pe de rost cum să le execute, chiar dacă ar fi analfabeţi. Cât despre măsurabilitate, se prevede aici o precizie de 100% — care s-ar putea să nu fie posibilă sau realistă. De asemenea, s-ar putea ca reuşita cursanţilor în atingerea acestui obiectiv să fie limitată mai curând de aptitudinile lor pentru scris decât de cât de bine cunosc procesul în urma programului de instruire. În acest caz, ceea ce li se măsoară este o aptitudine (scrisul) care nu li s-a predat în programul de instruire, iar procesul care li s-a predat este măsurat doar indirect şi fără eficacitate.

Obiectivul din al treilea exemplu este bun: prevede condiţiile adecvate, anume distanţa de la care se lansează săgeţile şi tipul de săgeţi. Apoi este clar măsurabil, atât în termeni de da sau nu, cât şi în termeni procentuali.

Aşa cum se întâmplă cu majoritatea subiectelor de natură cognitivă, discuţia de mai sus porneşte de la presupunerea că există mai multă claritate în definirea obiectivelor decât putem întâlni în viaţa reală. Se întâmplă însă de multe ori să găsim obiective care nu se încadrează prea clar în vreunul dintre cele patru niveluri. De asemenea, se poate întâmpla ca un obiectiv să violeze clar unul sau mai multe dintre criteriile descrise în acest capitol — şi să rămână încă un obiectiv rezonabil de bun. În general, însă, urmând sugestiile din acest capitol veţi reuşi să definiţi obiective cât mai bune şi mai adecvate.

Formularea unui obiectiv de instruire consumă timp şi efort, dar acesta va fi foarte important în conceperea unui bun program de instruire. Dacă trainerul aplică modelul PSI recomandat în această carte, va avea parte de o verificare rapidă a eficacităţii obiectivelor de îndată ce începe etapa următoare. Dacă obiectivele sale sunt slabe, îi va fi dificil să conceapă o evaluare eficace. Această dificultate îi va semnala că trebuie să facă un pas înapoi şi să-şi reformuleze obiectivele înainte de a trece mai departe.

După definirea unui set de obiective adecvate, următorul aspect este cum să măsoare cât de bine au fost acestea îndeplinite prin instruire. Capitolul 6 descrie acest proces.

6 Evaluarea învăţării

"Evaluare instruirii este inevitabilă. Nu ai cum să scapi de ea. Orice instruire ajunge să fie evaluată, fiindcă toţi cei din organizaţie îşi fac o părere despre ea."

Robert Brinkerhoff

Definirea obiectivelor este importantă şi necesară, dar nu suficientă în sine. Trainerul profesionist trebuie să treacă apoi la conceperea unor mijloace prin care să determine măsura în care s-au atins sau nu obiectivele respective ca urmare a instruirii.

Evaluarea instruirii este un proces esenţial, prin care se asigură o utilizare înţeleaptă a resurselor organizaţiei. Este un proces important deopotrivă pentru organizaţie, pentru trainer şi pentru cursanţi. Organizaţia vrea să ştie în ce măsură este justificat costul instruirii şi în ce măsură vor fi în stare cursanţii să lucreze pe cont propriu în urma instruirii. Trainerii vor să ştie cât de bine şi-au făcut meseria, iar cursanţii vor voi şi ei să afle dacă eforturile lor de a învăţa au avut succes şi dacă vor putea munci cu mai multă eficacitate.

Literatura existentă arată că numărul organizaţiilor care încearcă să-şi evalueze instruirea creşte de la an la an. Conform statisticilor ASTD[1], numărul acţiunilor de evaluare a crescut cel mai rapid în acele tipuri de instruire în care sunt stabilite obiective de nivel mai complex. Capitolul de faţă va descrie

modul în care trebuie abordat acest proces foarte important al evaluării instruirii.

Care este definiția evaluării?

Conceptului evaluării — aplicat la domeniul instruirii — i se atașează două sensuri diferite, dar strâns legate între ele. Adesea trainerii confundă cele două sensuri, fără măcar să-și dea seama de confuzia pe care o fac.

- *Primul* se referă la a stabili în ce măsură cursantul a ***învățat conținutul***, conform obiectivului de instruire specificat. Acest aspect este reprezentat în a patra casetă a modelului lui Vaughn (Capitolul 2, Fig. 2-2).
- *Celălalt* se referă la a stabili în ce măsură a fost eficace și corespunzător ***procesul*** prin care s-a realizat învățarea respectivă. Acest aspect este specificat în a patra casetă a modelului.

Așa cum este folosit în această carte, termenul de ***evaluare a învățării*** înseamnă procesul determinării măsurii în care cursantul a învățat ceea ce a încercat trainerul să-i predea. Când vom discuta despre ansamblul procesului de instruire, vom folosi termenul ***evaluarea programului***. Cum veți vedea curând, de multe ori cei doi termeni se vor suprapune întrucâtva. Acest capitol se va ocupa atât de evaluarea învățării, cât și de evaluarea programului, fiindcă este imposibil să se colecteze separat unele dintre datele referitoare la ele. Capitolul 12 va dezvolta conceptul de evaluare a programului și vă va oferi unele sugestii suplimentare.

În ce constă o bună evaluare?

Evaluarea atât a învățării, cât și a programului în ansamblu ar trebui să fie o parte integrantă a oricărui proces de instruire eficace. O bună instruire începe de la definirea corectă și precisă a nevoilor de instruire (Capitolul 3), apoi trece la definirea

obiectivelor de instruire (Capitolul 5), ajunge la punerea la punct a unor criterii și sisteme de măsură (capitolul de față), în continuare se concentrează asupra conceperii și prezentării instruirii (Capitolele 7 -11) și ajunge în sfârșit — sperăm cu toții — la performanțe mai bune, atât individuale, cât și organizaționale. Rolul evaluării este să asigure că se produce într-adevăr o astfel de îmbunătățire.

Un model elementar și general valabil al evaluării învățării a fost pus la punct de dr. Donald Kirkpatrick, fost președinte național al ASTD, și fost profesor la Universitatea Statului Wisconsin, în prezent retras din activitatea didactică. El folosește patru niveluri de evaluare[2], care corespund în general celor patru niveluri de obiective prezentate în Capitolul 5. Deși unii critică modelul lui Kirkpatrick, considerându-l prea simplist, majoritatea specialiștilor sunt de acord că oferă un bun punct de pornire în procesul de evaluare. Cele patru niveluri ale modelului sunt:

- ***Reacția*** — care corespunde în mare nivelului obiectivelor de atitudine descrise în Capitolul 5.
- ***Învățarea*** — care corespunde în general nivelului obiectivelor de cunoștințe.
- ***Comportamentul*** — care corespunde nivelului obiectivelor de aptitudini.
- ***Rezultatele*** — care corespunde în general nivelului obiectivelor de comportamente în muncă.

Ca și în cazul obiectivelor de instruire discutate în Capitolul 5, nivelurile evaluării nu se exclud reciproc. Chiar dacă un obiectiv de instruire este formulat clar la nivelul aptitudinilor, de exemplu, este la fel de relevant să se evalueze și nivelurile reacției și învățării. Fiecare dintre aceste niveluri de evaluare necesită însă seturi diferite de instrumente și tehnici.

Unii autori în domeniu au adăugat și alte niveluri de evaluare. Jack Phillips[3] a definit un al cincilea nivel, cel al rentabilității investiției (indicatorul "ROI", de la *return on investment*). ROI

este un indicator economic şi managerial uzual, care în acest caz leagă valoarea obţinută de organizaţie datorită instruirii de costul acesteia. Raportul anual al ASTD pe 2003 menţionează acest nivel 5 al rentabilităţii instruirii, arătând că în viitor i se va acorda mai multă atenţie[4].

Evaluarea la nivelul 1: Reacţia

Cum se face evaluarea învăţării la nivelul reacţiei?

În general, trainerii folosesc formulare de evaluare distribuite la sfârşitul cursurilor, cu ajutorul cărora obţin de la participanţi aprecieri asupra programului — cât de mult le-a plăcut, cât consideră că au câştigat din el, dar şi alte informaţii privind instruirea respectivă. Astfel de formulare sunt numite adesea (ironic) "foi de zâmbete". Evaluarea la nivel de "atitudine" se face în aproape orice fel de instruire, inclusiv în multe cursuri de colegiu. Studiile efectuate la nivel naţional au arătat că frecvenţa de aplicare a evaluării de acest nivel este de "peste 90%".

Evaluarea la nivelul *reacţiei* poate include întrebări atât cu privire la conţinut, cât şi la proces. De fapt, la cest nivel minim, conţinutul şi procesul sunt ceva mai dificil de separat. Întrucât singura cale directă şi practică de a determina în ce măsură s-a schimbat o atitudine sau o un grad de conştientizare este de a-i întreba pur şi simplu pe cursanţi, astfel de evaluări presupun de obicei întrebări referitoare atât la conţinut, cât şi la proces, simultan. Deşi o astfel de analiză este evident pasibilă de mult subiectivism, are şi ea rostul ei. Vom reveni la acest aspect mai încolo în acest capitol.

Evaluările la nivelul reacţiei pot fi făcute în orice moment pe parcursul instruirii, sau mult timp după încheierea ei, nu numai în momentul încheierii. Dacă are posibilitatea de a face schimbări pe parcurs sau dacă poate apela la instruire de corectare, obţinerea unui feedback zilnic sau săptămânal îl poate ajuta pe trainer să-şi adapteze instruirea în aşa fel încât

să răspunsă mai bine nevoilor cursanţilor. O astfel de abordare este îndeosebi utilă pentru programele cu durată mare.

Pentru a face o evaluare la nivelul reacţiei, trainerul ar trebui:

- să determine ce tipuri de informaţii sunt necesare;
- să conceapă modul de colectare a datelor, pentru a putea cuantifica şi sintetiza reacţiile participanţilor;
- să obţină reacţii sincere de la participanţi, recurgând la formulare anonime;
- să stimuleze participanţii să-i transmită comentarii şi feedback suplimentar pe formular;
- să recurgă doar la mijloace simple.

Determinarea tipurilor de informaţii necesare. În funcţie de scop, va fi nevoie de tipuri diferite de informaţii. Trainerul poate avea nevoie de feedback privind schimbările viitoare din program sau pentru alte scopuri, cum ar fi includerea unor date statistice în raportul predat şefilor cursanţilor. În acest caz, pot fi utile întrebările din lista de mai jos. Uneori, evaluarea este folosită doar pentru a le da cursanţilor impresia că au contribuit şi ei cu ceva — sau pentru că este o cale bună de a încheia un curs. Se poate face o astfel de evaluare dacă programul nu va mai fi repetat în viitor sau dacă trainerul nu este dispus să accepte schimbări. În astfel de cazuri, forma şi conţinutul întrebărilor folosite sunt irelevante.

Conceperea formei în care se face colectarea datelor, astfel încât reacţiile participanţilor să poată fi sintetizate şi cuantificate. Datele de evaluarea ar trebui să fie uşor de sintetizat. Diferitele forme de apreciere cantitativă — prin acordarea unui punctaj sau prin folosirea unei scări Likert[5] — îi permit trainerului să determine felul în care este văzut cursul. El poate constata, de exemplu, că a obţinut 3,2 puncte pe o scară de la 1 la 5. Este adevărat că un asemenea sistem nu permite obţinerea unei statistici prea bune, dar are totuşi o eficienţă rezonabilă în realizarea unei imagini de ansamblu. Un

exemplu de întrebare de această formă ar fi: "Orele de curs au fost bine organizate? De acord (5). Parțial de acord (4). Neutru (3). Nu prea sunt de acord (2). Nu sunt deloc de acord (1)."

Obținerea unor reacții sincere folosind chestionare anonime. Iscălirea chestionarelor sau notarea lor cu coduri de identificare, astfel încât să se poată face legătura între răspunsuri şi persoane, ar putea dăuna sincerității cu care răspund cursanții. Puteți permite iscălirea chestionarelor, dar nu o impuneți.

Încurajarea participanților să ofere, dacă vor, comentarii şi feedback suplimentar pe formular. Dacă nu doriți să facă astfel de comentarii, limitați formularul la căsuțe de bifat sau alte formule similare de notare. Studiile efectuate arată totuşi că cele mai utile informații provin din răspunsurile la întrebările deschise, nu la cele care presupun folosirea scării Likert, care pot fi afectate de subiectivism în sens pozitiv. Deşi întrebările deschise generează răspunsuri mai dificil de cuantificat şi sintetizat, ele permit cursanților să-şi exprime deschis opiniile şi le scot în evidență percepțiile atât asupra elementelor pozitive, cât şi asupra celor negative din experiența de instruire.

Alegerea unor mijloace cât mai simple. Cursanții se feresc de regulă să completeze chestionare ample, mai ales când trebuie să face acest lucru la sfârşitul programului de instruire sau multă după. Asta îi face să acorde punctaje mai scăzute. În plus, probabil că se vor obosi să completeze chestionarul doar cursanții care au opinii intense, pozitive sau negative. O bună evaluare nu se poate face doar cu opiniile extreme, fără cele exprimate de majoritatea participanților. Dacă este bine conceput, un chestionar de o singură pagină ar trebui să fie suficient pentru o evaluare la nivelul reacției.

Ce tip de întrebări ar trebui folosite pentru o evaluare la nivelul reacției?

Când aveți nevoie să obțineți reacțiile cursanților cu privire la măsura în care au reuşit să învețe *conținutul* prezentat în

programul de instruire, puteți folosi întrebări precum următoarele:

- Vi s-a părut clar modul în care a fost definit scopul instruirii?
- Informațiile prezentate vi s-au părut uşor de înțeles?
- În calitate de cursant, considerați că materia predată a fost utilă?
- V-ați îndeplinit scopul pentru care ați participat la instruire?
- Cum veți folosi cele învățate în munca dumneavoastră?
- Cum altfel veți folosi informațiile primite?

Primelor patru dintre aceste întrebări li se poate asocia o scară Likert; ultimele două necesită răspunsuri scrise.

Răspunsurile cursanților la astfel de întrebări de conținut vor reflecta numai şi numai propriile lor opinii şi percepții. Totuşi, la acest nivel, ar fi corect să considerați că percepțiile reprezintă realitatea. De exemplu, dacă oamenii spun că instruirea nu a fost clară, probabil că într-adevăr nu a fost. Pe de altă parte, dacă afirmă că instruirea nu a fost utilă, s-ar putea ca percepția lor să fie sau să nu fie corectă. Opiniile cu privire la utilitatea instruirii sunt probabil mai corecte atunci când provin de la angajații mai experimentați decât de la cei noi, care încă nu-şi cunosc prea bine nici posturile, nici organizația.

În mod tipic, întrebările puse şi răspunsurile oferite la acest nivel au de-a face mai degrabă cu procesul decât cu conținutul. Printre întrebările uzuale privind evaluarea programului se numără şi următoarele:

- Cât de eficace a fost trainerul?
- Cum a fost sala în care s-a desfăşurat instruirea şi ambianța ei generală?
- Cum vi s-au părut gustările oferite?
- Vi s-au părut convenabile data şi locul instruirii?
- Faceți comentarii asupra calității materialelor care vi s-au înmânat şi a materialelor auxiliare audio sau video.

- Vi s-a părut potrivit formatul instruirii (combinația dintre sesiunile de prelegere, demonstrație și exerciții practice)?
- Vi s-a părut că durata alocată instruirii a fost corespunzătoare?
- În calitate de cursant, ce notă ați acorda acestui program?

Din nou, unora dintre aceste întrebări li se poate aplica o scală Likert, pe când celelalte necesită răspunsuri scrise.

Toate aceste întrebări pot fi, desigur, potrivite, iar răspunsuri pot contribui la îmbunătățirea programelor de instruire viitoare. Rețineți, rezultatele vor reflecta doar percepțiile cursanților, și probabil că doar aceasta contează. Ideea este însă că *aceste întrebări n-au nimic de-a face cu măsurarea învățării*; sunt doar mijloace de măsurare a *procesului*. Măsurarea procesului va fi discutată pe larg în capitolul 12, care se ocupă de *evaluarea programului*.

O altă modalitate prin care se poate obține feedback presupune a le cere cursanților să bifeze dintr-o listă de cuvinte pe acelea care consideră ei că se aplică instruirii efectuate — lista incluzând o serie de atribute și opusele lor, de exemplu: plăcut, copleșitor, irelevant, bine organizat, plicticos etc. Un ultim sfat cu privire la folosirea chestionarelor de feedback: organizați-le în mod logic, astfel încât răspunsurile scrise să fie la un loc, iar răspunsurile pe scara Likert sau prin bifare să fie grupate separat și puse într-o succesiune logică. În bibliografia de la sfârșitul acestei cărți puteți găsi mai multe idei de chestionare.

În multe organizații, toate formele de instruire sunt evaluate pe baza unui sistem standard, generic, în loc să se conceapă câte un sistem pentru fiecare program. Caseta 6-1 prezintă un model de chestionar de evaluare la nivel de reacție, împreună cu câteva comentarii suplimentare.

Caseta 6-1 Exemplu de evaluare de nivel 1

Primele cinci întrebări se referă la evaluarea învățării: a fost atins obiectivul de instruire? Următoarele zece se referă la evaluarea programului: au fost adecvate și bine gestionate condițiile în care s-a desfășurat instruirea? Chiar dacă oamenii și-au îndeplinit obiectivul de instruire, s-ar fi putut desfășura instruirea mai bine, mai eficient și așa mai departe? Ultimele întrebări sunt întrebări deschise, permițând obținerea de informații mai directe de la cursanți. Cum am spus mai sus, acest tip de evaluare furnizează doar opiniile cursanților. Pentru a afla cât de corecte sau incorecte sunt aceste opinii este nevoie de mai multe informații decât pot furniza evaluările de nivelul 1.

Evaluarea atelierului de instruire din cadrul proiectului

Comentariile dumneavoastră sincere ne vor ajuta:

- să vă oferim în continuare sprijin pentru a contribui la succesul dumneavoastră în cadrul acestui proiect.
- să îmbunătățim programele pentru viitorii participanți.

ÎNCERCUIȚI RĂSPUNSUL CARE VI SE PARE POTRIVIT

Ca urmare a programului de astăzi am reușit...	De acord	Neutru	Nu sunt de acord
1. Să înțeleg mai bine care sunt cerințele unei bune planificări a carierei în economia de astăzi.	— — —	0	+ ++
2. Să înțeleg mai bine cum s-a schimbat rolul organizației în gestionarea internă a carierei.	— — —	0	+ ++
3. Să înțeleg mai bine conceptul schemei de posturi, așa cum se aplică în organizație.	— — —	0	+ ++

4. Să mă descurc în mod rezonabil în privința creării unei scheme de posturi în cadrul organizației.	— — —	0	+ ++
5. Să înțeleg cum se face un chestionar de analiză organizațională pentru colectarea datelor de input.	— — —	0	+ ++

Vă rugăm să acordați puncte următoarelor componente ale instruirii dumneavoastră:	Slab Mediu Excelent
1. Trainerul nr. 1: gradul de cunoaștere a materiei	0 1 2 3 4
2. Trainerul nr. 1: capacitatea de predare	0 1 2 3 4
3. Trainerul nr. 2: gradul de cunoaștere a materiei	0 1 2 3 4
4. Trainerul nr. 2: capacitatea de predare	0 1 2 3 4
5. Eficacitatea materialelor înmânate	0 1 2 3 4
6. Eficacitatea materialelor vizuale	0 1 2 3 4
7. Eficacitate demonstrațiilor de software	0 1 2 3 4
8. Confortul asigurat de dotările sălii	0 1 2 3 4
9. Calitatea aranjamentelor preliminare	0 1 2 3 4
10. Evaluarea pe ansamblu a programului de instruire	0 1 2 3 4

Vă rugăm totodată să răspundeți la întrebările de pe verso. (Pagina 2 a acestui chestionar de evaluare cuprinde următoarele întrebări, oferind totodată și spațiu pentru răspunsuri):

Care sunt cele două aspecte ale atelierului care vi s-au părut cele mai benefice și de ce?
Ce aspect a fost cel mai puțin benefic pentru dumneavoastră și de ce?
Ce îmbunătățiri ați sugera pentru acest atelier?
Ce anume vă preocupă cu privire la proiect în acest moment?
Vă mulțumim și vă urăm mult succes în cadrul proiectului!

Evaluarea la nivelul 2: Cunoștințele

Cum se face evaluarea învățării la nivelul cunoștințelor?

Evaluarea la nivelul cunoștințelor se face în mod obișnuit prin teste, fie orale, fie scrise. Domeniul testării cunoștințelor este complicat și detaliat, iar cartea de față nu-și propune să trateze decât elementele esențiale. De fapt, orice cititor este deja familiarizat cu ideea testărilor. Majoritatea oamenilor au avut parte de sute de teste în viața lor — probabil ar putea caracteriza, în mod deductiv, majoritatea tipurilor de teste.

Trebuie însă clarificate câteva definiții mai întâi, pentru a înțelege mai bine această discuție cu privire la testarea cunoștințelor. Testele pot varia în privința validității și gradului de încredere. Un test *valid* este un test care determină cu acuratețe în ce măsură a fost îndeplinit sau nu un anumit obiectiv de instruire în contextul specific al organizației. Această definiție presupune ca toate întrebările să fie legate de un obiectiv de instruire și de anumite părți ale experienței de instruire. Astfel, întrebările din test trebuie să determine ceea ce trebuie determinat: conținutul programului de instruire. Dacă un test este valid și dacă persoanele testate participă activ la el, nu va întreba nimeni "de unde vine întrebare asta?"

Un test este ***demn de încredere*** dacă măsoară rezultatele cu acuratețe şi cu consecvență atât de la un moment la altul, cât şi de la un grup la altul. Acest criteriu înseamnă că un cursant care a învățat mai bine materia va primi de fiecare dată un punctaj mai mare decât un cursant care a învățat mai puțin. De asemenea, înseamnă că punctajele acordate nu sunt influențate de cauze care țin de cât de bine cunoaşte cursantul limba, de provenienta lui culturală etc.

Într-o testare un element esențial este ***discriminarea***. În acest context, cuvântul înseamnă faptul că se poate separa fără ambiguitate un răspuns corect de unul greşit — diferența dintre ele este clar identificabilă. Este ca în cazul unei persoane care are capacitatea de a "discrimina" gusturile şi poate face deosebirea dintre Pepsi şi Coca-Cola. Într-un test dificil, astfel de diferențe pot fi subtile, dar ele trebuie să existe.

Printre cele mai uzuale metode de evaluare la nivelul cunoştințelor se numără: testele *adevărat-fals*, testele de *împerechere întrebare-răspuns*, testele cu *răspunsuri multiple*, testele care cer *completarea unor fraze*, testele cu *răspunsuri scurte* şi testele pe bază de *eseu*, fiecare din ele cu mai multe variante. Oricare dintre aceste opțiuni se pretează şi la testele orale, şi la cele scrise, pe bază de computer sau prin alte mijloace interactive.

O altă caracteristică a testelor este că pot fi obiective sau subiective. Un test ***obiectiv*** este un test care nu are decât un singur răspuns corect pentru fiecare întrebare (ex. testele cu răspunsuri multiple sau cele de împerechere a termenilor), pe când un test ***subiectiv*** poate să permită răspunsuri formulate în mai multe moduri (ex. testele cu răspunsuri scurte sau cele pe bază de eseu).

Câteva argumente pro şi contra în cazul testelor obiective

Un test ***adevărat-fals*** conține o afirmație legată de un obiectiv de învățare, iar cursantul trebuie să indice dacă este adevărată sau falsă. Avantajele acestei metode sunt relativa simplitate

a scrierii şi notării testului şi posibilitatea de a acoperi un număr mare de puncte şi sub-puncte legate de obiectivul de învățare într-un timp scurt. Răspunsurile sunt obiective (nu subiective), aşa că este uşor de determinat şi calculat punctajul cursantului. Dar în afara acestora, testele adevărat-fals au foarte puține avantaje.

De fapt, sunt dificil de formulat afirmații care să fie "întotdeauna" adevărate sau "întotdeauna" false (adică întrebări care să poată fi uşor discriminate), fiindcă cele mai multe lucruri au zone de ambiguitate, tonuri de gri sau excepții. Apoi, din cauza naturii binare a răspunsurilor posibile (fie Adevărat, fie Fals), chiar şi un cursant care nu a participat deloc la acea instruire are o probabilitate statistică de a obține un punctaj de 50%, pur şi simplu dând răspunsurile la întâmplare. Asta face ca o persoană care a învățat doar jumătate din materie să primească un punctaj de 75% (50% din puncte primite pentru răspunsurile corecte, alte 25% pentru răspunsurile "ghicite" corect iar 25% puncte pierdute pentru răspunsurile incorecte.)

În cel mai bun caz, testele adevărat-fals verifică un nivel extrem de scăzut de cunoştințe. În termenii taxonomiei lui Bloom, un chestionar tip adevărat-fals funcționează bine doar la cel mai de jos dintre cele şase niveluri ale sale. Răspunsurile adevărat-fals au de-a face cu recunoaşterea, nu cu memorarea unor informații. De aceea, poate să nu fie un indicator valid al succesului în transferul instruirii.

O variantă de test adevărat-fals este cel în care se aplică o penalizare pentru răspunsurile incorecte, menită să descurajeze "ghicitul". Punctajul cursantului este egal, de exemplu, cu numărul răspunsurilor corecte minus jumătate din numărul răspunsurilor greşite. O altă variantă presupune o întrebare suplimentară: "Dacă X este fals, explicați de ce", ceea ce transformă testul "adevărat-fals" în altceva, urcând un nivel sau două în taxonomia lui Bloom.

Testele cu răspunsuri multiple conțin o afirmație sau o întrebare, urmată de mai multe opțiuni de răspuns, dintre

care cursantul trebuie să-l aleagă pe cel mai corect sau mai potrivit cu afirmația. Ca și în cazul testului adevărat-fals, cel cu răspunsuri multiple are avantajul simplității atât în privința administrării, cât și a notării și calculării punctajului. Testele cu răspunsuri multiple reclamă mai multă capacitate de discriminarea din partea cursantului decât testele adevărat-fals. De aceea, sunt considerate de obicei un indicator mai valid al nivelului de cunoștințe.

Chiar dacă acest format este folosit foarte frecvent, compunerea unor întrebări într-adevăr bune este dificilă. Literatura este plină de studii și informați pe acest subiect, iar colegiile și școlile din domeniul educației oferă cursuri pe tema testării și măsurării (sau a metodelor psihometrice). Formularea fiecărei întrebări trebuie să reflecte o imagine clară a aspectelor care trebuie testate. Altfel, testul poate ajunge să măsoare doar capacitatea cursantului de a da un test, în loc de înțelegerea și însușirea materiei. Există o mulțime de erori de formulare care ar putea submina validitatea și gradul de încredere al testului. Autorul întrebărilor trebuie să compună răspunsuri plauzibile, care să nu-i indice cursantului, prin formularea sau sintaxa aleasă, varianta corectă, dacă acesta nu are nicio idee de materia învățată. Ca și în cazul testelor adevărat-fals, cele cu răspunsuri multiple testează recunoașterea, nu memorarea, și de regulă nu-l pun pe cursant în fața unor aspecte aflate mai sus de primul nivel al taxonomiei lui Bloom. Și aici este posibil să se dea răspunsuri pe ghicite, astfel încât rezultatele sunt mai puțin valide decât cele oferite de alte tipuri de teste.

O variantă a acestui tip de test este cea în care se aplică o penalizare pentru bifarea pe ghicite a răspunsurilor: punctajul se calculează prin scăderea a jumătate din numărul răspunsurilor greșite din numărul celor corecte. O astfel de penalizare descurajează răspunsul pe ghicite, făcându-i în schimb pe oameni să lase neatinse întrebările la care nu știu răspunsul. O altă versiune este să se includă întrebări care nu au niciun răspuns corect în lista prezentată (și care trebui deci lăsate

fără nicio bifare), sau care au mai multe răspunsuri corecte (care trebuie bifate toate). Asemenea metode cresc în general validitatea testelor cu răspunsuri multiple.

Testele de împerechere întrebare-răspuns prezintă un număr de afirmații sau întrebări, având alături un număr de răspunsuri posibile, iar cursantul trebuie să identifice la ce întrebare se referă fiecare răspuns. Testele de împerechere sunt obiective, ușor de notat și destul de ușor de conceput. În general, prezintă avantajele și dezavantajele testelor cu răspunsuri multiple: testează recunoașterea, nu memorarea; faptul că pot fi date răspunsurile pe ghicite poate reduce validitatea etc. O utilizare uzuală a unor astfel de teste vizează verificarea însușirii terminologiei dintr-un domeniu.

O variantă a testului de împerechere este listarea unui număr mai mare de răspunsuri decât afirmațiile sau întrebările, ceea ce reduce riscul ghicitului și, de asemenea, îi cere cursantului o mai bună capacitate de discriminare. O altă cale de creștere a validității și a gradului de încredere este să i se permită cursantului să folosească un răspuns de mai multe ori.

Câteva argumente pro și contra în cazul testelor subiective

Testele cu completarea spațiilor libere sunt primele forme de testare din această ierarhie care se referă și la memorare, nu doar la recunoaștere, chiar dacă poate fi vorba de o memorare legată de context. Aceste teste sunt relativ ușor de scris. Pentru cea mai simplă formă a lor, trainerul ia o frază direct din materialele de instruire sau din lecturile obligatorii și o introduce în test, eliminând din ea o noțiune sau o expresie cheie, pe care cursantul trebuie să o completeze. Memorarea legată de context înseamnă faptul că formulările din jurul noțiunilor sau expresiilor care trebuie completate îi pot furniza cursantului o serie de indicii, mai multe decât cele strict necesare, sugerându-l răspunsul corect chiar dacă nu-l știa dinainte. Astfel

de indicii pot fi anumite elemente de gramatică ori de sintaxă. Prin urmare, răspunsul poate fi declanşat şi de alte influenţe decât conţinutul propoziţiei şi ceea ce a învăţat cursantul.

Notarea unui test de completare este ceva mai dificilă decât a celorlalte forme menţionate până acum. Toate celelalte forme ar putea fi notate automat, de un calculator, dacă testul este conceput corespunzător şi dacă există tehnologia necesară. Testele de completare trebuie încă să fie evaluate şi notate manual (deşi începe să fie tot mai posibilă evaluarea lor pe calculator, printr-un program de scanare cu recunoaşterea cuvintelor), fiind totuşi necesare decizii cu privire la anumite aspecte ale acceptabilităţii unui răspuns, legate de permiterea unor sinonime sau a unor erori de scriere. Ortografierea strictă a termenilor poate fi, de exemplu, foarte importantă într-un curs de instruire în domeniul farmacologiei — dacă cineva "mănâncă" o literă sau două din denumirea unui medicament poate să cauzeze moartea pacientului — dar ar putea fi cu totul irelevantă într-un program de instruire cu privire la producerea şi utilizarea compostului.

Testele cu răspunsuri scurte permit o evaluare la cel mai înalt nivel al taxonomiei lui Bloom. Acesta este primul format de testare clar subiectiv de până acum. Dacă obiectivul de instruire le cere cursanţilor mai mult decât să recunoască anumite elemente (de exemplu, dacă obiectivul este "să explice" sau "să dezvolte" ceva), atunci evaluarea cunoştinţelor necesită fie un set de întrebări cu răspunsuri scurte, fie un eseu. Întrebările trebuie să fie scrise sau puse astfel încât să ceară nişte răspunsuri care să demonstreze că este îndeplinit obiectivul de instruire. Dacă obiectivul de instruire le cere cursanţilor "să recunoască" un lucru, întrebarea trebuie formulată altfel decât dacă trebuie "să analizeze" sau "să evalueze" acel lucru.

Pentru testele cu răspunsuri scurte notarea este ceva mai dificilă decât pentru testele obiective sau pentru cele cu completarea spaţiilor libere. Trainerul şi organizaţia trebuie să ştie din start cum anume trebuie să sune răspunsul respectiv şi ce

nivel de aşteptări trebuie satisfăcut. Această condiţie face să fie necesară stabilirea unor criterii pe baza cărora să fie evaluat fiecare răspuns. Un alt termen uzual, legat de aceste criterii, este *grila*. O grilă ajută la compararea răspunsurilor date de cursant cu cele aşteptate de la el şi include regulile de notare a acestora. De regulă, se acordă punctaje parţiale, în funcţie de corectitudinea răspunsului — nu se adoptă sistemul "totul sau nimic", asociat cu întrebările obiective. În Tabelul 6-1este dat un model de grilă de notare.

Calitatea răspunsurilor este afectată, uneori considerabil, de aptitudinile de limbaj ale cursantului. În măsura posibilului, trainerul ar trebui să formuleze întrebările în aşa fel încât aptitudinile de limbaj, în scris sau oral, ale cursantului să aibă un efect minim, indiferent dacă testul se dă în limba acestuia sau într-o limbă străină (cunoscută de acesta). O metodă este să nu i se pretindă cursantului să formuleze fraze complete sau să respecte strict regulile de ortografie sau gramatică (cu excepţia situaţiilor în care tocmai acestea fac parte din obiectiv, cum e cazul în cursurile de formare a aptitudinilor de scriere), ci să ofere liste de concepte, sau chiar să i se permită răspunsuri nonverbale — grafice, tabele sau calcule matematice. Trainerul are nevoie de o oarecare deschidere ca să poată judeca drept corecte răspunsuri ce nu se conformează întru totul unui tipar uzual. De asemenea, trebuie analizată şi situaţia unui cursant care nu a citit cum trebuie întrebarea, dar i-a formulat un răspuns: să-i fie complet trecut cu vederea, ca şi cum nu ar fi răspuns deloc, sau să i se ia în considerare ca şi cum ar fi răspuns la întrebarea pusă, dar eventual cu o penalizare?

Testele tip eseu sunt potrivite pentru cele mai înalte niveluri ale taxonomiei lui Bloom. De aceea, sunt mai des întâlnite în domeniul educaţiei şi mai rar în formele uzuale de instruire organizaţională. (Sunt relativ puţine cursurile de instruire organizaţională concepute conform celor mai înalte niveluri ale taxonomiei lui Bloom.) Subiectele tip eseu trebuie construite cu mare atenţie, pentru a-l îndruma corect pe cursant spre formu-

Tabelul 6-1 Model de grilă de notare pentru un test care conține o întrebare subiectivă de nivel 2 și o evaluare a performanței de nivel 3

Întrebare	Slab (1)	Necesită îmbunătățiri (2)	Bun (3)	Excelent (4)
[Test pentru un obiectiv de nivelul 2] Descrieți trei abordări posibile în soluționarea reclamației unui client nemulțumit.	Descrie doar una sau două abordări; sau una dintre abordări încalcă politicile companiei sau legislația din domeniu.	Descrie mai puțin de trei abordări și nu ia în considerare sentimentele clientului; este tratată doar mecanica tranzacției respective.	Sunt date trei sugestii rezonabile, îndeplinind toate standardele abordate în curs.	Sunt propuse trei (sau mai multe) idei bune, toate corecte din punct de vedere tehnic și cu luarea în seamă a stării afective a clientului.
[Test pentru un obiectiv de nivelul 3] Demonstrați tehnica corectă de transferare a unui apel spre alt birou.	Apelul este deconectat sau cursantul nu manifestă politețea necesară în efectuarea transferării apelului.	Transferarea apelului se face corect, dar persoana care a făcut apelul și/sau persoana solicitată nu sunt anunțate de acțiunea care are loc.	Apelantului i se spune că trebuie făcută transferarea apelului, aceasta se face corect, iar persoana solicitată este anunțată de transferarea apelului.	I se oferă apelantului o scurtă explicație privind necesitatea transferării apelului, este rugat să rămână pe fir; persoanei chemate i se explică faptul că i se va transfera apelul, după care se face conexiunea.

larea unui răspuns care să-i permită trainerului să evalueze în ce măsură a îndeplinit obiectivul de instruire. Întrucât durata de timp necesară alcătuirii unui răspuns este mai mare, într-un asemenea test se pot include mai puține întrebări decât în celelalte tipuri. Această restricție îi impune cursantului să dea răspunsuri mai cuprinzătoare.

Ca și în cazul testelor cu răspunsuri scurte, trainerul trebuie să înceapă notarea având în minte o imagine clară despre ceea ce ar trebui să cuprindă un răspuns bun. A aștepta să vezi ce și cum răspund cursanții, și de-abia după aceea să decizi cum să notezi răspunsurile denotă o foarte slabă planificare. Există mai multe tehnici care ajută în evaluarea unui răspuns subiectiv. Una dintre ele presupune crearea unei scheme în care fiecare întrebare este notată între 0 și 3 puncte: 0 dacă întrebarea a fost ignorată complet; 1 dacă răspunsul a fost parțial corect, dar fără să demonstreze o înțelegere reală a subiectului; 2 dacă răspunsul este în esență corect, dar îi lipsește cel puțin un element cheie; 3 dacă întrebarea a primit un răspuns complet. Majoritatea răspunsurilor tip eseu sunt suficient de lungi încât subiectul să poată fi împărțit în două, fiecare parte fiind notată separat. Acest proces este mai ușor dacă întrebarea sună, de exemplu, astfel: "Numiți trei dintre utilizările..." sau dacă include mai multe puncte distincte.

Alte aspecte de luat în considerare în testarea cunoștințelor

În administrarea testelor de cunoștințe, trainerul poate avea două obiective diferite. Unul este de a determina dacă atunci când instruire este încheiată cursanții au într-adevăr cunoștințele pe care ar trebui să le aibă. Acest obiectiv este însuși scopul evaluării învățării. Al doilea obiectiv al unui test este să arate clar dacă acele cunoștințe pe care le au cursanții sunt rezultatul instruirii efectuate, și nu al altor factori externi. Acest obiectiv face parte din evaluarea programului. Pentru a

şi le îndeplini, trainerul trebuie să-şi pună la punct o serie de proceduri de *control*.

Astfel de control necesită ca cele două părţi să stabilească în ce măsură cunoştinţele au fost acumulate ca rezultat al programului de instruire şi nu prin alte mijloace. În primul rând, cursanţii trebuie să fie testaţi înainte de instruire, pentru a se verifica dacă nu au deja cunoştinţele vizate. (Dacă le au, toată lumea poate pleca acasă!) Acest lucru se numeşte **pre-test**. În al doilea rând trebuie ca un alt grup de angajaţi, asemănător cu al cursanţilor, dar care nu participă la instruire (numit "grup de control") să primească aceleaşi teste înainte şi după programul de instruire. Membrii grupului de control ar trebui să nu posede cunoştinţele respective nici înainte, nici după instruire, fiindcă nu au participat la ea. Dacă însă cei din grupul de control dobândesc cunoştinţele respective fără să fi participat la instruire, este un semn că şi cursanţii ar fi putut s-o facă din surse externe — deci prin mijloace mai puţin costisitoare. Dacă este vorba de un program foarte scurt, poate de o zi sau două, recurgerea la un grup de control poate să nu mai fie necesară. Pre- şi post-testarea cursanţilor este suficientă pentru a clarifica dacă învăţarea a survenit sau nu pe durata programului.

Cursanţii cu concepţii mai "academice" întreabă uneori dacă vor fi notaţi după criterii absolute sau comparativ cu colegii lor — adică după o curbă de distribuţie. Dintr-un motiv sau altul li se pare că ar fi mai uşor pentru ei să fie notaţi comparativ decât pe baza unor standarde absolute sau a unor criterii strict obiective. Notarea cursanţilor după o curbă (metodă aplicată în general în învăţământul tradiţional, în sistemul calificativelor A-F) face să existe un număr aproximativ egal de cursanţi nepromovaţi sau care au primit calificativul F, câte un număr mai mare dar tot egal de cursanţi cu calificativele B şi D, şi câte un număr şi mai mare de cursanţi cu C. Notarea pe curbă poate face însă ca un cursant care a primit 95% din punctaj să primească un F dacă majoritatea celorlalţi cursanţi primesc mai mult.

În majoritatea formelor de instruire din organizaţii, scopul este să se producă angajaţi care posedă cunoştinţe şi aptitudini specifice, iar notele (spre deosebire de performanţele obţinute) au rareori importanţă. În acest mediu, folosirea unui standard specific, bazat pe criterii obiective, este mai potrivită decât notarea pe o curbă; în orice caz este esenţial pentru organizaţie! În termeni educaţionali, majoritatea testărilor din programele de instruire se fac pe baza promovat-nepromovat.

Dar ce se poate spune de testările care îi permit cursantului să folosească alte resurse, aşa numitele teste "cu cărţile pe masă"? Această abordare poate fi adecvată atunci când intenţia este de a la testa cursanţilor nu atât cunoştinţele, cât capacitatea lor de a-şi face meseria în situaţii când au acces direct la resurse. Modul în care este formulat obiectivul indică dacă un astfel de test este sau nu potrivit. De fapt, orice modalitate de testare ar trebui să fie legată întotdeauna de un obiectiv de învăţare specific. Aceasta este un alt motiv de a formula modalităţile de evaluare a învăţării (adică întrebările de testare) de îndată ce sunt definite obiectivele programului. În plus, cursanţii ar trebui testaţi pe o bază egală, iar rezultatele testelor ar trebui să fie cuantificabile şi justificabile.

Evaluarea la nivelul 3: Comportamentul

Cum se face evaluarea învăţării la nivelul comportamentului?

Capacitatea de a explica paşii prin care se execută o sarcină (adică faptul că are cunoştinţele necesare) nu garantează că un cursant poate într-adevăr să o şi execute (adică faptul că *posedă* acea aptitudine). Evaluările comportamentale sunt legate de obiectivele de aptitudini, aşa că nu se pot face de obicei cu creionul pe hârtie. Ele necesită ca un cursant să-şi exercite în mod concret aptitudinea respectivă, pentru a demonstra că şi-a dobândit-o şi o poate aplica. Desigur, există şi aptitudini care

pot fi demonstrate şi oral sau pe hârtie, cum ar fi capacitatea de a scrie o propoziţie gramatical corectă, dar acestea sunt o excepţie.

Evaluarea la nivel comportamental necesită o examinare sistematică a cursantului, pe baza unor criterii specifice pentru fiecare obiectiv sau aptitudine de muncă la nivel comportamental. În funcţie de subiect, o astfel de evaluare poate fi făcută de trainer, de superiorii cursanţilor, de subordonaţii acestora, de cursanţii înşişi, de colegii cursanţilor sau de un observator extern. Astfel de evaluări trebuie să definească atât condiţiile în care are loc performanţa, cât şi standardele şi nivelurile acceptabile de performanţă. Evaluarea poate avea loc în timpul instruirii, sub forma unor teste de aptitudine, sau direct la locul de muncă, după încheierea instruirii. În unele cazuri, post-testarea trebuie amânată pentru mai târziu — uneori chiar cu câteva luni.

Pentru a se asigura că schimbările comportamentului la locul de muncă s-au produs într-adevăr ca rezultat al instruirii, sunt necesare pre- şi post-testarea cursanţilor. În plus, ar trebui testat şi un grup de control înainte şi după instruire. Evident, o astfel de formă de evaluare devine mai costisitoare decât o evaluare de nivel 2.

Iată în continuare câteva exemple care arată cum poate fi definit şi măsurat un obiectiv de nivel trei (privitor la o aptitudine). Aceste exemple se bazează pe un set de obiective bine definite, potrivit celor discutate în Capitolul 5.

- Pentru un program de instruire privitor la repararea unui copiator model C-23, obiectivul ar putea suna astfel: *"După încheierea instruirii, participantul va fi capabil să diagnosticheze în maximum zece minute cele mai probabile defecţiuni, având la dispoziţie un fluxmetru şi o listă a simptomelor aparatului."*

Ce anume trebuie să facă evaluatorul pentru a evalua în ce măsură şi-a îndeplinit cursantul obiectivul respectiv? Să-l ducă pe cursant într-o încăpere în care există un copiator model

C-23 stricat, să-i spună care sunt problemele cu funcţionarea acestuia (simptomele), să-i dea un fluxmetru şi să-şi pornească cronometrul. În cazul în care cursantul pune un diagnostic corect în maximul 10 minute, înseamnă că îndeplineşte standardul. Aceasta este singura modalitate corectă de a-l evalua. Nu ar fi corect, de exemplu, să se folosească un alt tip de copiator, cum ar fi modelul D-22, să i se dea un dinamometru şi să nu i se aplice limita de timp.

- Pentru un program de instruire în vânzări, un obiectiv poate fi: *"După încheierea instruirii, reprezentantul de vânzări va fi capabil să încheie contracte cu 35% dintre clienţii potenţiali din lista furnizată de organizaţie."*

Cum se poate măsura acest obiectiv? În primul rând, testarea nu se poate face pe durata instruirii. La un moment potrivit după încheierea acesteia, trebuie să se afle câţi clienţi potenţiali i-au fost propuşi fostului cursant şi cu câţi dintre aceştia a reuşit să încheie vânzări. Se împarte apoi numărul de vânzări la numărul total de clienţi potenţiali, iar rezultatul ar trebui să fie de 0,35 sau mai mare.

Pe durata programului de instruire în vânzări ar putea fi testat un obiectiv de aptitudine înrudit, de exemplu: "După încheierea instruirii, reprezentantul de vânzări va fi capabil să folosească în mod corect trei metode de încheiere diferite, potrivite clientului cu care are de-a face." S-ar putea concepe un test pe baza unui scenariu pe roluri (v. Capitolul 7), care să aibă loc pe durata instruirii. În cadrul acestuia, cursantul (reprezentant de vânzări) este confruntat cu un tip anume de client, trebuind să-şi aleagă o metodă de încheiere potrivită, pe care să o aplice.

- Pentru un program de instruire pentru aptitudini tehnice, un obiectiv ar putea suna astfel: *"După încheierea instruirii, cursantul va fi capabil să instaleze şi să configureze un hard-drive suplimentar la computer în limita a 25 de minute, astfel încât să intre în funcţiune de la prima butare."*

Acest obiectiv de învățare poate fi testat şi pe timpul instruirii. În acest caz, nu s-au enumerat condițiile, aşa că acestea trebuie presupuse. Computerul care va fi folosit trebuie să aibă spațiul fizic necesar montării unui hard-drive suplimentar, să aibă softul necesar şi să funcționeze normal, iar cursantului trebuie să i se pună la dispoziție o şurubelniță etc.

Robert Mager[6] insistă asupra faptului că nu putem întotdeauna să testăm o aptitudine în exact acele circumstanțe care sunt specificate de obiectiv. Există aspecte practice, cum ar fi siguranța cursanților, costurile, locul unde se desfăşoară instruirea, şi multe altele, care împiedică o astfel de testare. Un exemplu este testarea aptitudinii cursantului de a dezamorsa o bombă atomică. Nu vă doriți să aveți de-a face cu o bombă adevărată — poate doar cu excepția cazului când aveți în sală un cursant într-adevăr enervant! Recomandarea lui Mager este că dacă nu aveți condițiile în care evaluarea să corespundă în totalitate obiectivului, să încercați să le aproximați — dar nu ar trebui să acceptați niciodată o performanță aproximativă. Revenind la exemplul nostru, asta înseamnă să folosiți o bombă de exerciții, dar să cereți cursantului să execute corect absolut toate acțiunile necesare dezamorsării ei.

Desigur, unele obiective pot fi testate folosind indicatorii de succes, inerenți şi expliciți, pe care îi conțin. De exemplu, dacă revenim la obiectivul de mai sus, al instalării drive-ului de computer, computerul respectiv fie va funcționa corect, fie nu. Nu toate obiective conțin astfel de indicatori proprii. Uneori trainerul trebuie să creeze el un proces de testare ca să evalueze o aptitudine, aşa cum se întâmplă în evaluarea meritului artistic la anumite evenimente sportive, cum ar fi patinajul artistic, sau în alte întreceri (de poezie, muzică sau pictură, de exemplu). În astfel de situații, aptitudinile participanților sunt rareori judecate pe baza unui singur criteriu — şi la fel de rar se aplică măsura promovat-nepromovat. Se folosesc în schimb fişe de scor care seamănă cu nişte liste de verificare. Dacă aptitudinea respectivă se manifestă în mai multe etape

sau faze ale procesului, fiecare dintre ele este apreciată separat. Caseta 6-2 este un exemplu de listă de evaluare simplă pentru un obiectiv de aptitudini, listă care ar putea fi folosită după o sesiune de instruire privind utilizarea unui retroproiector. Comparați modul în care este concepută lista cu conceptele prezentate în Tabelul 6-1.

Caseta 6-2 Exemplu de criterii de testare pentru un obiectiv de nivel 3 (aptitudine/performanță)

Obiectiv: După încheierea instruirii, cursantul va fi capabil să folosească în mod eficace un retroproiector marca 3M. Condiții de performanță: cursantului i se va pune la dispoziție un retroproiector tip 3M şi un set de şase folii. Într-o sală de clasă dotată cu ecran, cursantul trebuie să instaleze aparatul şi să-i prezinte instructorului cele şase folii.

Listă de verificare: Pentru promovare, cursantul trebuie să execute corect minimum opt dintre următoarele zece operații.

- Verificarea de către cursant a alimentării aparatului (sau conectarea lui la priză).
- Poziționarea corectă a aparatului, astfel încât imaginea de pe ecran să fie pătrată (nu deformată) şi să acopere aproape în întregime ecranul, fără să-i depăşească marginile. Dacă sala permite opțiuni de poziționare, proiectorul să fie plasat cât mai jos posibil pentru a nu-i împiedica pe cei din sală să vadă imaginea pe ecran.
- Reducerea luminii în sală — stingerea lămpilor, acoperirea ferestrelor cu draperii etc. pentru ca spectatorii să poată vedea bine imaginea proiectată pe ecran.
- Plasarea cursantului în locuri în care nu deranjează spectatorii în timpul proiecției.
- Reducerea la minimum a mişcările deasupra mesei retroproiectorului, după plasarea foliei pe aceasta.
- Indicarea elementelor nu pe ecran, ci direct pe folie.

- Proiectarea textului de pe folie cât mai sus pe ecran, pentru a se îmbunătăți vizibilitatea.
- Plasarea corectă a foliilor pe masa retroproiectorului (nu inversate sus-jos sau dreapta-stânga).
- Focalizarea corectă a imaginii de pe ecran.
- Deconectarea aparatului la sfârşitul prezentării, dar fără a fi scos din priză; aducerea la normal a iluminării sălii.

Dacă o evaluare trebuie făcută la locul de muncă după încheierea instruirii, o obligație suplimentară a evaluatorului trebuie să fie cunoaşterea eventualelor efecte ale mediului specific de muncă asupra performanței angajatului. Un exemplu evident ar fi că s-ar putea ca angajatul să nu poată termina testul în timpul precizat, pentru că este nevoit să răspundă întruna la telefon. Există şi alți mulți factori, mai puțin evidenți. Un alt exemplu este cel cu rata de 35% vânzări încheiate de mai sus. Ce se întâmplă dacă situația pieței s-a schimbat de la momentul în care a fost formulat obiectivul de instruire, iar acest procentaj a devenit acum nerezonabil? Sau ce se întâmplă dacă supervizorului nu-i plac tehnicile predate la cursuri şi insistă ca angajatul să folosească altele? Cum vedeți, evaluările efectuate la locul de muncă, deşi sunt probabil mai valide decât cele făcute în alte medii decât, sunt însoțite de o mulțime de dificultăți, mai ales dacă se scurge mult timp după instruire.

Aceste considerații conduc la un alt punct important şi la cel de-al patrulea nivel al evaluării, cel al "rezultatelor". Uneori, chiar dacă un cursant şi-a format şi-şi foloseşte aptitudinile necesare în postul său, el nu reuşeşte să-şi aducă o contribuție mai bună la performanța organizației. Acesta este ceea ce trebuie să măsoare al patrulea nivel al lui Kirkpatrick: a reuşit instruirea să aducă o schimbare în bine pentru organizație?

Evaluarea la nivelul 4: Rezultatele

Cum se face evaluarea învățării la nivelul rezultatelor?

Singurul scop real al instruirii într-o organizație este îmbunătățirea rezultatelor. Instruirea se face fiindcă organizația are nevoie ca angajații să afle sau să învețe să facă ceva mai bine, mai rapid, sau în alt mod decât ar fi capabili fără instruire. De aceea, pare de-a dreptul ciudat că până şi printre organizațiile cele mai mari şi mai orientate spre instruire, mai puțin de una din nouă încearcă vreodată să facă o evaluare a instruirii la acest nivel.[7] Desigur, nu orice formă de instruire permite formularea unor obiective specifice de nivelul patru. Există şi multe alte motive pentru care organizațiile nu investesc timp şi efort pentru acțiuni de urmărire post-instruire.

Evaluarea la nivelul rezultatelor necesită o implicare pe termen lung, fiindcă rezultatele pot să nu apară timp de mai multe săptămâni sau chiar ani după instruire. De asemenea, este nevoie de un set de aptitudini care nu sunt asociate neapărat cu profesiunea de trainer.

Evaluatorul ar putea avea nevoie să cerceteze evidențele financiare ale companiei, analize de piață, tehnici de proiectare industrială şi uneori chiar aspecte psihologice şi culturale ale funcționării organizației.

Pentru a continua cu exemplul programului de instruire în vânzări, un obiectiv ar fi putut suna astfel: "În cel mult un an de la încheierea instruirii şi ca rezultat al acesteia, vânzările organizației vor creşte cu cel puțin 10%." La urma urmei, tocmai acesta este rezultatul urmărit de organizație. Este însă dificil de evaluat dacă eventualele schimbări de pe parcursul acelui an sunt sau nu rezultatul instruirii.

Potrivit lui Rob Brinkerhoff, "Contribuția instruirii la performanța umană şi, prin asta, la performanța pe ansamblu a companiei este întotdeauna parțială (fiind necesară, dar nu suficientă) şi adesea marginală (fiind doar un factor minor)".[8]

Ar trebui să fie clar că există sute de alți factori care intervin, schimbând situația și rezultatele organizației. Eventualele schimbări pot fi legate de produse sau servicii, de economie, de concurență, de evoluția prețurilor, de modă, de maturitatea cursanților (de exemplu unii sunt mai experimentați decât alții) și așa mai departe.

Apoi există atât de multe tipuri de date care pot fi relevante. Donaldson și Scannell[9] enumeră douăzeci de tipuri de date care pot fi influențate de instruire, inclusiv reducerile costurilor directe, calitatea muncii, ratele de producere a accidentelor, absenteismul, profitul, volumul vânzărilor, fluctuația de personal, reclamațiile clienților, atragerea de clienți noi — și încă alte unsprezece. Glaser[10] listează și el un număr de modalități în care pot folosite datele organizației pentru a se evalua rezultatele, cum ar fi numărul de cazuri rezolvate, indicatorul de satisfacție al angajaților, capacitatea lor de a respecta programul activităților și altele.

Dar cum poate un trainer să lucreze cu toate aceste informații? De multe ori, organizația trebuie să se mulțumească doar cu indicii, nu cu demonstrații. Această complexitate este una dintre principalele cauze, pentru care doar relativ puține organizații încearcă să-și evalueze obiectivele de nivelul patru. Tot din cauza complexității, cele mai multe dintre companiile care o fac totuși se limitează doar la mijloacele cele mai puțin costisitoare, aplicându-le doar la programele de instruire foarte vizibile, reluate frecvent și care se referă la rezultate mai lesne de măsurat. În multe cazuri, asemenea măsurări sunt mai degrabă artă decât știință.

Deși orice trainer ar trebui să fie conștient de implicațiile evaluării de nivelul patru, cei mai mulți dintre ei nu ajung vreodată decât cel mult să încerce cât de cât să facă așa ceva. Totuși prezentarea detaliată a evaluării de acest nivel este în afara scopurilor acestei cărți. Există mai multe cărți și programe care vă pot ajuta să concepeți o astfel de evaluare. Dintre ele, una foarte accesibilă pe acest subiect este *Return on Investment in Training and Performance Improvement Programs*, de Jack Phillips.[11]

Ce mai trebuie să știe un trainer despre evaluare?

În privința modelului în patru niveluri al lui Kirkpatrick există un aspect important: studiile efectuate asupra instruirii au demonstrat că sunt foarte puține legături, dacă sunt, între nivelurile respective. Faptul că unui cursant i-a plăcut instruirea are prea puțin de-a face cu *cât* a învățat din ea; gradul de învățare are prea puțin de-a face cu *aplicarea* celor învățate — și așa mai departe. Prin urmare, fiecare nivel poate avea nevoie de o evaluare independentă.

Rețineți că cea mai mare parte din ceea ce am discutat în acest capitol are legătură cu gradul în care au reușit cursanții *să învețe* conținutul specificat de obiectivele de instruire. Partea legată de *proces*, care va fi tratată pe îndelete în Capitolul 11, se referă la gradul în care instruirea a fost sau ar fi putut fi mai eficientă. Chiar dacă într-adevăr cursanții au învățat ceva, n-ar fi putut ei s-o facă într-o manieră mai bună? Există oare modalități de a îmbunătăți transferul instruirii?

Trainerii ar trebui teoretic să recurgă întotdeauna la evaluarea de nivelul unu a instruirii, chiar dacă există date care demonstrează insistent că rezultatele nu sunt de prea mare încredere. În mod normal, ar trebui făcute evaluări și de nivelul doi și trei. Totuși evaluarea de nivel patru se face numai când trebuie neapărat cunoscute aspectele de timp, cost, frecvență etc. ale instruirii. Și, de obicei, evaluarea de nivel patru depășește competența departamentului de instruire.

Ce date atestă că evaluarea de nivelul unu este deficitară?

Într-un studiu efectuat asupra diferitelor tipuri de instruire într-o serie de organizații, s-au obținut date statistice de încre-

dere care arată că până şi evaluările bine concepute au avut tendinţe de subiectivism, în sensul favorabil[12]. Cât de mult au câştigat cursanţii din instruire s-a dovedit un aspect lipsit de interes. Dacă modul de prezentare a instruiri a fost cât de cât adecvat, s-au realizat fără probleme cote mari de satisfacţie şi cote scăzute de insatisfacţie. Dar chiar şi dacă prezentarea nu a fost adecvată, încă sunt şanse peste 50% ca participanţii să raporteze cote înalte de satisfacţie şi cote scăzute de insatisfacţie. Aceste rezultate arată că evaluarea instruirii făcută la primul nivel al lui Kirkpatrick, pe baza unor formulare de feedback, au o valoare neglijabilă. Singurul lor scop serios este de a oferi o modalitate bună de încheiere a cursului: studenţii par să se aştepte la astfel de formulare şi apreciază că li se dă şansa să ofere feedback — oricum, probabil nici nu ar crede dacă li s-ar spune cât este de irelevant un astfel de feedback. Apoi comentariile narative (care sunt subiective) pot ocazional să fie utile, dar nu ne spun nimic despre cât a reuşit studentul să înveţe în realitate. De multe ori, nu spun mai nimic nici despre conţinutul sau desfăşurarea procesului de instruire. Iar aprecierile făcute prin puncte acordate pe scale (care sunt obiective) sunt efemere şi nu ar trebui considerate criterii veritabile de măsură pentru niciun aspect.

Este clar că satisfacţia şi insatisfacţia cursantului faţă de instruire nu are nicio legătură nici cu succesul lui în studiu şi nici cu conţinutul instruirii. Ele au de-a face doar cu desfăşurarea procesului de instruire. Printre elementele acestui proces se numără diversitatea stilurilor folosite în instruire (adică ceea ce se face în afara prelegerilor uzuale), materialele auxiliare (handouturile, mijloacele vizuale, simulările, lucrările de laborator etc.), cât de corecte au fost considerate testele aplicate în contextul respectiv, cât de confortabilă a fost sala şi aşa mai departe. Adevăratele criterii de succes ale instruirii, singurele corecte, trebuie plasate la al doilea, al treilea sau al patrulea nivel al lui Kirkpatrick.

Astfel, dacă doriţi să vă asiguraţi o apreciere favorabilă din partea studenţilor, merită să vă concepeţi materialele şi să

vă prezentaţi cursurile într-un mod interesant, captivant. În plus, o bună concepţie şi prezentare a conţinutului îi va ajuta pe cursanţi şi să-şi însuşească materia. Pentru a vă asigura că au învăţat materia, va trebui însă să mergeţi mai departe cu nivelurile de evaluare: testaţi studenţii pe durata instruiri atât la nivelul cunoştinţelor, cât şi al aptitudinilor, şi ţineţi legătură cu cei din lumea reală a cursanţilor (supervizori, consilieri etc.) pentru a vă convinge că acele cunoştinţe şi aptitudini sunt duse la locul de muncă şi contribuie într-adevăr la îmbunătăţirea performanţei organizaţiei.

7 Tehnici clasice de instruire

"Avem cu toţii înclinaţia spre învăţare. Avem totodată înclinaţia de a-i învăţa pe alţii. Acestea două se combină, creând o relaţie student-profesor mai mult sau mai puţin satisfăcătoare. Faptul că de multe ori nu este aşa ar putea avea drept cauză transformarea unei relaţii de natură preponderent socială într-o tranzacţie pur mecanică."

Lionel Tiger şi Robin Fox

Trainerul profesionist ştie că atunci când vine vorba de transmiterea mesajului către cursant nu există o soluţie universal valabilă. În loc să se lase sedus de ceea ce este ultimul răcnet în materie de tehnici de predare sau să se limiteze doar la vechile şi mult-încercatele metode clasice, este bine ca trainerul să ştie că are la dispoziţie o diversitate de opţiuni şi — mai important — să afle când să le folosească pe fiecare şi cât de mult.

Acum, după ce s-a stabilit ce anume trebuie predat cursanţilor şi cum se evaluează ceea ce au învăţat, următoarea mare decizie este *cum* anume să li se predea. Este o decizie importantă şi câteodată complexă. Acest capitol prezintă o serie de opţiuni, discutând argumentele pro şi contra pentru fiecare, şi oferă un cadru conceptual în care se poate evalua fiecare opţiune în legătură cu cerinţele unei situaţii anume. Capitolul următor va oferi alte câteva opţiuni, din categoria tehnologiilor înalte, pentru prezentarea materialelor de instruire.

De fapt, cele opt categorii de tehnici care urmează (şi cele prezentate în capitolul 8) sunt înşiruite oarecum arbitrar. Trainerii simt mereu nevoia să creeze taxonomii şi structuri, în ideea de a reduce o serie de idei complexe în elemente mai uşor de digerat, pe care cursanţii să le poată absorbi.

Pentru a simplifica discuţia, această carte prezintă separat cele opt tehnici, deşi sunt rare programele de instruire care folosesc doar una singură dintre ele. În realitate, aceste tehnici chiar se suprapun şi sunt folosite împreună. De fapt, instruire poate avea loc în multe alte moduri.

Ce tehnici sau strategii de instruire există?

Cele opt tehnici de instruire tratate în acest capitol sunt:

- prelegerea simplă;
- prelegerea îmbogăţită;
- demonstraţia;
- discuţia;
- studiul de caz;
- simularea practică;
- studiul independent
- instruirea la locul de muncă (coaching).

Prelegerea simplă. Această tehnică este cunoscută de mai toată lumea. Trainerul vorbeşte, iar cursanţi ascultă, încercând să asimileze şi să înţeleagă ceea ce li se spune. Probabil că a fost cea mai uzuală metodă de predare, cu ajutorul căreia am asimilat cunoştinţe cei mai mulţi dintre noi pe parcursul educaţiei noastre formale. Prelegerea simplă e aproape întotdeauna inductivă şi funcţionează cel mai bine pentru obiectivele de instruire de la nivelurile inferioare. Un alt exemplu de prelegere pură este ascultarea unei casete audio sau a unui CD. Nu există niciun material vizual ajutător, nicio componentă activă, cum ar fi scrierea unor răspunsuri la întrebări de manual. Este o învăţare pasivă şi strict auditivă.

Prelegerea îmbogăţită. O prelegere îmbogăţită încearcă să facă apel şi la alte simţuri ale cursantului, nu numai la cel auditiv, utilizând materiale vizuale sau alte materiale ajutătoare. Astfel de materiale prezintă text (ex. foliile de retroproiector, scrisul pe tablă etc.), figuri, sunet, imagini video, handouturi (adică materiale înmânate cursanţilor după sau în timpul prelegerii); sau poate fi vorba de folosirea unor echipamente ajutătoare pentru demonstraţii. În completarea unei prelegeri pot fi folosite chiar şi mostre de gust ori miros. Această tehnică este tot inductivă şi are cea mai mare eficacitate pentru obiectivele de instruire de la nivelurile inferioare.

Demonstraţia. Demonstraţiile pot merge de la forma simplă a prezentării unor lucruri până la formele mai complexe, inclusiv exemplificarea modelelor de comportament sau fantezia îndrumată. Intenţia este ca participanţii să privească — şi câteodată să simtă pe pielea proprie — procesele sau conceptele care li se predau. Această tehnică este de obicei inductivă, deşi poate fi condusă şi într-un mod deductiv, dacă participanţii sunt suficient de pregătiţi. Demonstraţia se limitează la obiectivele de la nivelurile atitudinilor sau cunoştinţelor; poate fi utilă şi pentru obiectivele de aptitudine, dar pentru a fi suficient de eficace în acest context, trebuie neapărat completată cu alte tehnici.

Discuţia. Discuţia le permite cursanţilor să interacţioneze cu trainerul şi eventual cu ceilalţi cursanţi în cadrul unei comunicări bilaterale. Pe lângă sensul său uzual, cuvântul "discuţie" poate însemna şi multe alte lucruri, printre care comentarii pe marginea lucrărilor scrise, dezbateri, paneluri, chat-roomuri şi conferinţe prin internet. Poate însă să însemne şi o sesiune brainstorming, ori chiar tehnica Delphi (v. glosarul din Caseta 7-4, la finele acestui capitol), deşi aceste două tehnici sunt de obicei rezervate grupurilor decizionale sau celor care soluţionează probleme. Discuţia este prima dintre tehnicile deductive, dar dacă este folosită separat de altele, este în general limitată la obiectivele de cunoştinţe.

Studiul de caz. Studiile de caz îi cer cursantului să examineze o situație istorică sau ipotetică, corelată într-un fel sau altul cu obiectivele de instruire, să o analizeze şi să-i aplice anumite judecăți. Cele mai simple cazuri pot fi doar de un paragraf sau două; cele mai complexe pot ajunge să umple o broşură întreagă, cuprinzând o multitudine de concepte. Unele cazuri sunt prezentate printr-o dramatizare cu final deschis, într-un program video, pe baza unui scenariu interpretat de actori. Cazurile pot fi preluate din organizația cursanților sau dintr-una cu operațiuni asemănătoare. Studiile de caz constituie o metodă deductivă, şi în mod tipic au utilitatea cea mai mare pentru obiectivele de cunoştințe (deşi şi unele tipuri de aptitudini pot fi exersate şi perfecționate cu ajutorul studiilor de caz).

Simulările practice. Aceste tehnici includ lucrările tradiționale de laborator, jocurile, dezlegarea enigmelor, scenariile de rezolvare a problemelor, mapa de intrare, scenariile pe roluri, experimentele de echipă, excursiile în teren şi multe altele. Fiecare dintre ele necesită o intensă participare a cursanților şi — dacă sunt bine alese şi bine concepute — oferă un înalt grad de relevanță. Simulările sunt de obicei deductive şi pot fi utile atât pentru obiectivele de aptitudini, cât şi pentru cele de cunoştințe.

Studiul independent. Cea mai mare parte a învățării se face oricum prin studiu independent, dar aici termenul denotă acea instruire făcută pe baza unui plan bine structurat, cuprinzând o diversitate de opțiuni şi permițându-i cursantului o anumită discreție în modul în care îşi realizează obiectivul de învățare. Această tehnică e de obicei deductivă şi, dacă este corect concepută, funcționează bine atât pentru obiectivele de cunoştințe cât şi pentru cele de aptitudini.

Instruirea la locul de muncă (coaching). Puriştii ar putea observa că există o distincție între ILM şi coaching; de fapt, există cărți întregi pe ambele teme. Le tratăm împreună în acest capitol fiindcă au foarte multe în comun. Cei mai mulți cititori

vor înțelege că această categorie de instruire are de obicei loc în afara clasei obişnuite şi adesea, dar nu întotdeauna, în cadrul unei relații unu-la-unu între trainer şi cursant. O altă percepție uzuală este că ILM nu este o instruire planificată sau formală, ci pur şi simplu "se întâmplă". Din păcate, în multe cazuri chiar aşa stau lucrurile, deşi nu ar trebui. O bună instruire la locul de muncă necesită la fel de multă planificare şi pregătire ca şi formele desfăşurate la sala de clasă.

Există încă multe alte tehnici de instruire, dar cele mai multe dintre ele fie pot fi încadrate ca subcategorii ale uneia sau alteia dintre acestea opt, fie fac parte dintre cele pe care le vom discuta în Capitolul 8. Unele dintre tehnicile din acest capitol permit instruirea în grupuri, pe când altele doar instruirea individuală. Unele pot fi efectuate doar în afara locului de muncă sau doar la locul de muncă, iar altele au aplicabilitate în ambele situații. Unele reclamă prezența cursantului la fața locului, altele se pot aplica şi la distanță. Încă un criteriu de diferențiere este măsura în care o metodă este procedurală şi secvențială sau în care poate fi adaptată la ritmul individual al cursantului sau în funcție de competențele vizate.

Cum se aleg tehnicile care să fie folosite în cadrul instruirii?

Decizia privind ce tehnică de instruire (sau ce combinație de tehnici) să se adopte este influențată cel mai mult de obiectivele de instruire stabilite. Tabelul 7-2 de la sfârşitul acestui capitol face o comparație a celor opt strategii de instruire, folosind şase criterii diferite pentru folosirea lor.

În mod normal, niciun stil de instruire nu trebuie folosit exclusiv, nici măcar în programele de instruire foarte scurte, de doar o oră sau şi mai scurte. Orice lecție ar trebui planificată astfel încât să includă mai multe tehnici, pentru a varia ritmul şi intensitatea procesului de instruire şi pentru a ține cont de

diferitele stiluri de învățare ale cursanților. Cele mai eficace metode de instruire sunt cele care prezintă informațiile în maniera în care le va întâlni cursantul în munca sa reală.

Prima considerație care trebuie făcută este dacă subiectul în cauză trebuie prezentat cursanților respectivi printr-o prezentare deductivă sau inductivă. (Cum am spus în Capitolul 2, metoda inductivă constă în general în a le spune cursanților ceva, în timp ce metoda deductivă încearcă să extragă informațiile de la cursanți.) Dacă pare a fi mai eficace o prezentare inductivă, atunci cele mai potrivite sunt, evident, primele două sau trei tehnici descrise mai sus. O altă considerație privește mărimea grupului care trebuie instruit — de la o singură persoană până la câteva sute. De exemplu, pentru un singur cursant, prelegerea nu este de regulă soluția potrivită. Încă o considerație este dacă instruirea să se facă la locul de muncă sau în afara lui. Natura obiectivelor definite (de aptitudine sau de cunoștințe, de exemplu) este și ea importantă când este vorba de alegerea stilurilor de instruire. O ultimă considerație privește stilurile de învățare preferate de cursanți, dacă acestea au fost determinate și dacă sunt destul de uniforme printre ei.

În Figura 7-1 este dată o grilă pentru compararea stilurilor de instruire.

Grila stilurilor de instruire. Grila stilurilor de instruire este o reprezentare bidimensională, care arată cum se plasează un anumit stil de instruire de-a lungul a două caracteristici. Dimensiunea orizontală indică relevanța materialului pentru obiectivele de instruire; dimensiunea verticală arată cât de implicat este cursantul. Orice stil poate fi plasat pe această grilă în funcție de cum se raportează la cele două criterii. De exemplu, "prelegerea" este relativ jos pe axa implicării cursantului (acesta nu trebuie să facă nimic altceva decât să asculte), dar dacă este bine făcută și precis corelată cu materia necesară, prelegerea poate fi foarte relevantă. Astfel, acest stil de instruire ar trebui plasat în partea din dreapta jos a grilei. O sesiune bine structurată de ILM s-ar plasa în partea din dreapta

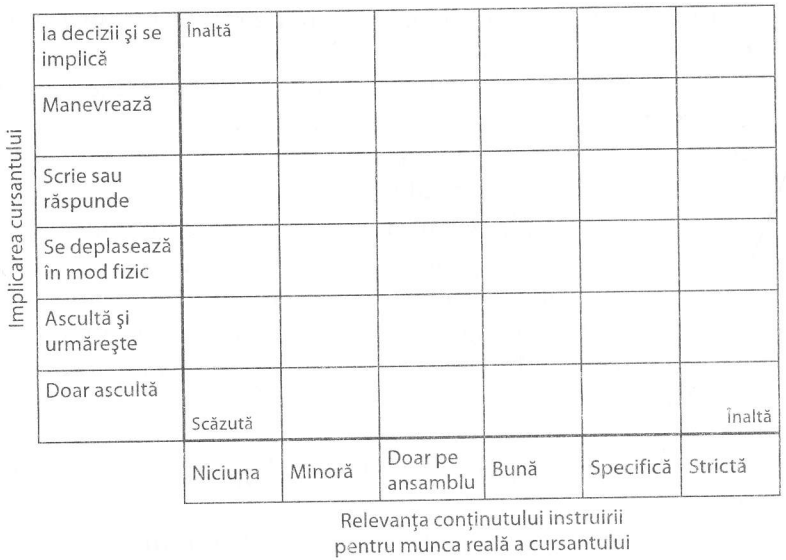


Figura 7-1 Grila stilurilor de instruire

sus a grilei. În general, cu cât un stil de instruire se plasează mai spre dreapta-sus a grilei, cu atât este mai mare gradul de retenție și cu atât va fi mai bun transferul instruirii. Tabelul 7-2 de la finele acestui capitol indică poziția aproximativă pe grilă a fiecăreia dintre cele opt tehnici descrise în acest capitol.

Când și cum ar trebui folosită prelegerea simplă?

Prelegerea simplă este o tehnică exclusiv inductivă; prin urmare, se adresează unor cursanți pasivi. De asemenea, îl are în general în centru pe trainer, nu cursantul. Pe grila stilurilor de instruire, prelegerea s-ar plasa undeva în partea de jos. Poziția pe orizontală depinde de cât de relevant este conținutul. Prelegerea are eficacitate maximă pentru cursanții care au un stil

de învățare asimilator, din cadrul modelului lui Kolb, sau un stil de învățare auditiv, din cadrul modelului Vizual-Auditiv-Cinetic (v. Capitolul 2). Rețineți, stilul de învățare auditiv este de departe cel mai puțin întâlnit printre adulți; prin urmare, prelegerea simplă este de regulă o tehnică de instruire slabă, dacă nu este însoțită și de altele.

Prelegerile simple pot avea loc față în față, prin intermediul unor benzi audio sau video, la radio, la televizor, pe o linie telefonică sau prin computer. Prin intermediul computerului, prelegerile pot fi prezentate într-un format audio, video sau text, sau într-o combinație a celor trei (o prezentare "multimedia"). Dacă prelegerea simplă are o componentă video, aceasta este doar acel format al "capului vorbitor". Orice altă metodă video mai elaborată face de fapt ca prelegerea să devină "îmbogățită".

Dar de ce este prelegerea simplă atât de populară? În afară de faptul că beneficiază de tradiție, o prelegere simplă este extrem de ușor de conceput. Dacă adoptă prelegerea ca stil de instruire, trainerul are un control complet — își poate planifica timpul la minut. De asemenea, este o modalitate foarte eficace de prezentare pentru o întreagă varietate de subiecte și circumstanțe, în special când trebuie îndeplinite primele două tipuri de obiective: de atitudine și de cunoștințe. Prelegerea folosește cu eficiență resursele umane și de timp. O prelegere poate ajunge la o singură persoană sau la milioane de oameni prin televiziune, benzi audio și CD-ROM-uri. Este o completare bună și des întâlnită a altor tehnici de instruire.

Dezavantaje — întrucât o prelegere este, prin definiție, o formă de comunicare într-un singur sens, este lipsită de orice fel de feedback. O prelegerea simplă este dificil de făcut cum trebuie. Prin însăși natura lor, unele teme sunt greu sau chiar imposibil de comunicat printr-o prelegere simplă — de exemplu cele din arta plastică (dacă nu se folosesc mijloace vizuale), muzică (dacă nu se recurge la sunet) și așa mai departe. În formatul de prelegere este evident imposibilă formarea de

aptitudini, dar până și transmiterea de cunoștințe îi impune trainerului să aibă aptitudini deosebite. Pentru a oferi o prelegere bună, trainerul trebuie să aibă aptitudini de prezentare excelente și talent oratoric. Astfel de aptitudini pot fi formate în mai multe feluri. De exemplu, poate urma cursuri de prezentări publice, se poate înscrie la Toastmasters International[1], își poate înregistra discursurile pe sistem audio sau video — sau pur și simplu poate exersa în fața unui auditoriu dispus să-i ofere feedback.

Subiectul prelegerii trebuie să fie bine gândit și prezentat în așa fel încât să stârnească interesul cursanților. De asemenea, prelegerea trebuie să parcurgă în mod logic subiectul prezentat. Întrucât obținerea de feedback de la cursanți este dificilă, prelegerile au tendința să conțină prea multe informații.

Iată câteva recomandări pentru realizarea unor prelegeri de mare eficacitate:

- ***Fiți cât mai clar și organizat*** în compunerea prezentării. Construiți-o în jurul unei singure teme.
- ***Testați și reglați dinainte echipamentul de amplificare,*** dacă este posibil.
- ***Începeți printr-o scurtă prezentare a temei prelegerii*** (recurgând la un rezumat în deschiderea acesteia) și faceți frecvent, pe parcurs, scurte rezumate.
- ***Folosiți tehnici de oratorie***: alegeți corect volumul vorbirii, formulări clare, corecte din punct de vedere gramatical. Adoptați un ritm potrivit și faceți pauzele la momentele oportune. Evitați: manierismele în vorbire (de genul "știți..." sau "ăăăăăă...."); mișcările care distrag atenția (plimbatul de colo-colo, gesturi repetate ale mâinilor); îmbrăcămintea nepotrivită pentru un trainer; jocul cu indicatorul sau cu

[1] Organizație non-profit care își ajută membrii să-și formeze aptitudini oratorice, să se adreseze unor auditorii, să-și compună discursuri pe anumite teme etc. (n. trad.)

markerele; exprimarea unui entuziasm exagerat şi aşa mai departe.

- *Începeţi cu o formă sau alta de motivare*: spuneţi-le cursanţilor de ce au nevoie să cunoască materia respectivă sau recurgeţi la o formă potrivită de "încălzire", pentru a le atrage atenţia. Ajută chiar şi un simplu exerciţiu de vizualizare, un material vizual sau o anecdotă interesantă, cu condiţia să aibă legătură cu obiectivele prelegerii.
- *Încurajaţi cursanţii să ia notiţe*: spuneţi-le ceva de genul "puteţi nota acest lucru". Folosiţi cuvinte cheie ca rubrici ale prelegerii sau ca elemente de memorare, pentru a-i ajuta pe cursanţi să ia notiţe.
- *Folosiţi un plan de lecţie* şi o schemă a conceptelor cheie, ca să evitaţi să deviaţi. Totuşi, când ţineţi o prelegere, nu citiţi niciodată notele, cu excepţia momentelor când daţi citate sau fragmente din diferite lucrări. Ori de câte ori e posibili, este preferabil să le redaţi chiar şi cu cuvintele dumneavoastră.
- *Recurgeţi la comparaţii, contraste, analogii, asemănări, exemple şi mijloace mnemotehnice* potrivite tipului de cursanţi cu care aveţi de-a face, pentru a-i ajuta să înţeleagă şi să reţină materia.
- *Limitaţi lungimea prelegerii*, fiindcă adulţii au o durată limitată de menţinere a atenţiei (majoritatea specialiştilor afirmă că e vorba de circa 20-30 minute). Alocaţi fiecărei sesiuni o asemenea durată. Se pot realiza foarte multe în astfel de intervale.

Când şi cum ar trebui folosită prelegerea îmbogăţită?

Trainerul poate recurge la o prelegere îmbogăţită pentru o mulţime de subiecte, inclusiv în cazul celor mai multe obiective de atitudine şi de cunoştinţe. Deşi această metodă este tot o

comunicare într-un singur sens, se plasează ceva mai sus pe grila stilurilor de instruire, fiindcă le impune cursanţilor să facă mai mult decât să asculte. Întrucât văzul este responsabil de 75% din informaţiile primite de mintea noastră, iar sunetul doar de circa 13%, această dimensiune suplimentară este importantă. Sunt teme care aproape impun o prelegere îmbogăţită. Cum am spus mai sus, arta plastică, muzica, şi multe alte subiecte ar fi aproape imposibil de tratat printr-o prelegere simplă, dar o prelegere îmbogăţită li se potriveşte foarte bine. De fapt, orice temă care nu conţine doar cunoştinţe pure are de câştigat de la o prelegere îmbogăţită. După cum ştiţi, sunt mult mai mulţi adulţii care au un stil de învăţare vizual decât unul auditiv. Prelegerea îmbogăţită se pretează la amândouă aceste stiluri.

Dezavantaje — Principalul dezavantaj al prelegerii îmbogăţite este faptul că nu funcţionează bine pentru obiectivele de aptitudini sau comportamente în muncă. De asemenea, nevoia de a asigura echipament suplimentar (ex. flip-chart, proiectoare şi ecrane, casetofon, CD-player etc.) complică oarecum această tehnică. Aspecte precum modul de aranjare a sălii, iluminarea, poziţia scaunelor şi aşa mai departe sunt mult mai importante şi mai restrictive atunci când oamenii trebuie să şi vadă, nu numai să audă. Câteodată elementele suplimentare care îmbogăţesc prelegerea ajung de fapt să împiedice transmiterea de informaţii. De exemplu, cursanţii pot să piardă prea mult timp notându-şi ceea ce văd pe ecran, încât nu mai sunt atenţi la desfăşurarea prelegerii. O prezentare PowerPoint® poate fi atât de fascinantă, încât să abată chiar atenţia oamenilor de la conţinut. Apoi, desigur, pregătirea unei prelegeri îmbogăţite consumă mult mai mult timp. În sfârşit, modul cum se desfăşoară poate crea o distanţă emoţională între trainer şi cursanţi, descurajând participarea şi interacţiunile. Cursanţii se pot simţi intimidaţi de trainer sau pot să evite să-l întrerupă cu întrebări dacă văd că este preocupat de prezentare.

Iată câteva sugestii privind prelegerile îmbogăţite:

- *Aplicați toate sugestiile pentru prelegerile simple.* În general, majoritatea prelegerilor simple pot fi îmbunătățite dacă li se adaugă câteva elemente suplimentare — dar nu exagerați.
- *Exersați dinainte folosirea mijloacelor ajutătoare.* De exemplu, ar trebui să aflați unde se află întrerupătoarele și cum funcționează echipamentul.
- *Prevedeți un timp de rezervă în planul lecției.* Chiar și împărțirea unor foi cu exemple vă consumă din timp și vă încetinește ritmul.
- *Fiți cât mai profesionist.* Materialele prost concepute nu fac decât să abată atenția cursanților, în loc să le-o sporească. Creați-vă materialele într-un format consecvent, realizate cu bun gust, fără greșeli de ortografie sau de gramatică etc.

În Capitolul 9 veți găsi și alte sugestii privind îmbogățirea prelegerilor.

Când și cum ar trebui utilizate demonstrațiile?

O demonstrație aduce mai mult realism mediului de instruire. Îi conduce pe cursanți de la faza conceptuală la cea a observării sau a realității. La anumite demonstrații, unii cursanți asistă pasiv, dar alții se implică activ. Demonstrațiile se adresează mai multor simțuri, adăugând elemente vizuale celor auditive. Demonstrația este adesea un pas necesar spre discuție sau spre învățarea practică, în situațiile de instruire pentru formarea unei aptitudini, stabilind un standard de performanță, scoțând în evidență succesiunea etapelor unui proces și punând accent pe aspectele de siguranță. Când este folosită separat, demonstrația poate fi suficientă pentru predarea unor aptitudini foarte simple, deși elementul de feedback încă lipsește. Trainerii trebuie să conceapă demonstrația în legături S-R-F scurte (v. Capitolul 2), și de multe ori trebuie să demonstreze aptitudinea în cauză atât într-un ritm mai lent, cât și în timp real.

Dezavantaje — lipsa feedbackului, deja menționată, este unul dintre neajunsurile demonstrației. Evident, se întâmplă uneori ca demonstrațiile să nu reușească. Deși o demonstrație nereușită poate fi privită ca o experiență de învățare atât pentru trainer, cât și pentru cursanți, este totuși stânjenitoare și irositoare de timp. Pentru a reduce la minimum o astfel de posibilitate, aveți grijă să faceți o repetiție minuțioasă înainte de prezentarea în fața cursanților, să cunoașteți bine, după caz, echipamentul, tehnicile sau softurile cu care veți lucra și să aveți la îndemână tot ce vă trebuie ca să duceți demonstrația la bun sfârșit. O demonstrație are nevoie de mai mult timp decât o prelegere simplă și adesea necesită mai multe materiale. În privința demonstrației, una dintre restricții este mărimea grupului: grupurile mari pot avea probleme în urmărirea unor tipuri de demonstrații. În schimb, dacă se face în fața unui singur cursant, cum se întâmplă în cadrul instruirii la locul de muncă, demonstrația poate fi personalizată pentru a corespunde necesităților specifice ale acestuia. În unele situații trainerul poate fi lipsit de aptitudinile necesare desfășurării unei demonstrații reale, astfel încât trebuie să recurgă la alte tehnici, precum simulările. De exemplu, un trainer care lucrează cu un patinator de clasă olimpică poate fi în stare să descrie o mișcare foarte complexă, dar nu s-o și execute. Întrucât doar un sportiv de clasă mondială ar putea executa figura în cauză, trainerul este nevoit să recurgă la alte tehnici pentru a-și demonstra ideea.

Iată câteva sugestii pentru realizarea unei demonstrații eficace:

- *Pregătiți-vă cu meticulozitate.*
- *Explicați scopul* demonstrației înainte de a o începe și repetați la sfârșitul demonstrației ce anume ar fi trebuit cursanții să observe și să învețe.
- *Descompuneți demonstrațiile lungi în părți mai mici,* apoi realizați fiecare componentă pe rând. Explicați ce

anume demonstrați și de ce, iar apoi faceți demonstrația cu încetinitorul, dacă este necesar.

- ***Puneți întrebări*** sau recurgeți la alte metode de menținere a implicării cursanților.
- ***Folosiți echipamente identice cu cele pe care le folosesc cursanți*** la locul de muncă, ori de câte ori sunt disponibile.
- ***Includeți prelegeri, discuții și alte tehnici*** în planul de lecție, fiindcă de obicei nu este posibil să realizați o instruire completă doar cu o demonstrație.

Când și cum ar trebui folosită discuția?

Discuția nu înseamnă doar "a vorbi pe o temă", ci trebuie să se dezvolte în jurul unui obiectiv de învățare și a unor rezultate așteptate. Discuția dintr-un program de instruire formal este de obicei un răspuns la ceea ce s-a prezentat printr-o formă sau alta dintre cele deja descrise, de exemplu prelegerea. Discuția poate să se bazeze și pe o bibliografie citită de cursanți sau pe propriile lor experiențe. Discuția le permite cursanților să exploreze domenii care le sunt neclare și contribuie la direcționarea instruirii în direcții care au mai multă însemnătate pentru ei. De asemenea, permite dezvăluirea posibilelor confuzii sau greșeli și corectarea lor. Discuția este totodată un mijloc de îmbunătățire a altor aptitudini ale cursanților, cum ar fi cele pentru participarea la activități de grup, gândirea critică, negocierea, vorbirea în public și așa mai departe.

Această tehnică pornește de la presupunerea că oamenii au ceva care trebuie discutat și sunt dornici să o facă. Fiindcă discuția este un stil mai deductiv decât celelalte stiluri descrise până acum, participanții trebuie să vină cu o oarecare pregătire prealabilă în subiectul respectiv și cu unele aptitudini de comunicare. Prin urmare, calitatea unei discuții depinde de participanți.

Unele discuții au loc între trainer și câte un singur student, care pune întrebări sau dă răspunsuri în timpul unei ore de curs. O altă formă de discuție are loc între studenți, când aceștia formează grupe mici de lucru.

Dezavantaje — discuția depinde decisiv de mărimea grupului și poate fi consumatoare de timp și ineficientă. Apoi, deși discuția necesită un climat cât mai permisiv, trainerul trebuie să facă totuși eforturi de a-i menține ritmul, de a nu o lăsa să degenereze sau să se abată în direcții lipsite de interes. Alte probleme care trebuie evitate sunt tendința de a domina discuția, manifestată de anumite persoane, sau formarea de facțiuni și subgrupuri.

O tehnică de conducere a discuției este furnizarea unor rezumate din când în când, pe parcurs. Aceasta presupune ca trainerul să întrerupă discuția în anumite momente, spunând ceva de genul "Iată deci cele trei idei esențiale pe care le-am auzit până acum:..." sau "Am analizat mai multe idei privind motivele pentru care ar trebui să facem X, dar n-am auzit niciun comentariu privind modul cum ar trebui să procedăm."

Folosirea unor întrebări deschise, cărora li se pot da mai multe feluri de răspunsuri, le permite participanților să-și stabilească o agendă. Apoi, trainerul are sarcina de a îndruma discuția în așa fel încât să corespundă obiectivelor de instruire. Iată exemple de întrebări deschise: "Care sunt punctele cheie pe care vi le amintiți despre..." sau "Ce ați face dumneavoastră în acest caz?"

Pentru a menține discuția la obiect, trainerul poate interveni cu întrebări închise, adică întrebări la care se răspunde prin "da" sau "nu" sau alte răspunsuri specifice. De exemplu, trainerul poate întreba: "Ați folosi formularul 2016 sau formularul 2116 în această situație?" sau "Este acesta un exemplu de respectare a standardelor etice ale companiei?" Fiindcă veni vorba: nu este o idee bună să întrebați pur și simplu "Ați înțeles?". Deși teoretic este o întrebare închisă, cursanții răspund de regulă "Da," indiferent dacă au înțeles sau nu, ca să evite o

eventuală stânjeneală şi ca să nu blocheze lecţia. O modalitate mai bună de a obţine un răspuns onest la această întrebare este fie să formulaţi o întrebare deschisă, fie să solicitaţi un răspuns clar, de exemplu: "Care e prima etapă în executarea lucrărilor periodice de întreţinere la acest utilaj?"

Când doriţi să vi se dea mai multe detalii sau să corectaţi un răspuns parţial corect, una dintre metodele posibile este reflecţia, sau reformularea neutră de către trainer a unui comentariu făcut de participant. Această tehnică îl stimulează pe cursant să elaboreze subiectul sau pe ceilalţi să intervină şi ei. Iată un astfel de exemplu: "Deci consideraţi că opţiunea C este cea mai bună?" Trainerul nu este nici de acord, nici împotriva afirmaţiei cursantului, ci doar o repetă într-un mod care l-ar putea face pe acesta să-şi modifice răspunsul sau să-l explice. (Aveţi grijă ca reformularea dumneavoastră să fie neutră. Nu ajută la nimic să vă daţi ochii peste cap exasperat sau să emiteţi un chicotit ironic de-abia mascat.)

Panelurile de discuţii au loc între mai multe persoane, adesea experţi sau studenţi care au primit sarcina de a cerceta un anumit subiect, pentru a prezenta rezultatele acesteia şi a le discuta între ei sau cu restul cursanţilor. O astfel de tehnică poate scoate la suprafaţă mai multe perspective şi le poate permite cursanţilor să adopte o gândire de nivel mai înalt (v. taxonomia lui Bloom, Capitolul 5). Pe de altă parte, se poate ajunge în situaţia prelegerii, când unii cursanţi — cei care nu fac parte din panel — rămân pasivi. Prin urmare, această metodă trebuie concepută în aşa fel încât să stimuleze implicarea cât mai multor participanţi. De asemenea, trebuie evitată confuzia creată de diferitele perspective ale membrilor panelului sau de deosebirile dintre stilurile lor de prezentare a informaţiilor.

Dacă există un răspuns corect la subiectul aflat în discuţie, trainerul trebuie să-l ştie dinainte şi să fie capabil să-l justifice. Dacă ceea ce se discută este doar o chestiune de opinie sau dacă există mai multe răspunsuri valabile, participanţii pot ajunge în situaţia de a-şi accepta reciproc divergenţele. Acest

lucru nu este întotdeauna uşor de realizat şi de acceptat, aşa că trainerul trebuie să fie atent la eventualele probleme. Adesea el trebuie să pregătească terenul din start, prin intermediul unei introduceri făcute problemei în discuţie.

Iată câteva sugestii pentru realizarea unor discuţii eficace:

- ***Asiguraţi-vă că toţi cursanţii au şansa de a participa***; nu permiteţi ca discuţia să se transforme într-un dialog cu unul sau doi cursanţi.
- ***Aveţi grijă ca toţi cursanţii să audă şi să înţeleagă*** întrebările colegilor lor.
- ***Formaţi grupuri de discuţie mici*** (3 până la 7 persoane).
- ***Daţi-le teme sau întrebări clare*** în discuţie, care să fie legate de obiectivele de instruire.
- ***Nu-i lăsaţi să se lanseze prea devreme în discuţii extinse***; cursanţii trebuie mai întâi să aibă o bază de cunoştinţe de la care să pornească discuţiile.
- ***Lăsaţi grupurile se acţioneze independent***, dar treceţi de la un grup la altul pentru a-i împiedica pe cursanţi să se abată de la tema de discuţie.
- ***Recurgeţi pe parcurs la rezumate şi întrebări***, aşa cum am arătat mai sus, pentru a menţine discuţia alertă. Cereţi măcar din când în când grupurilor să raporteze ceea ce au făcut.
- ***Recurgeţi la mijloace alternative de generare a întrebărilor***, de exemplu cereţi oamenilor să le treacă pe flipchart sau pe o coală de hârtie care circulă de la unii la alţii. Prin ultima metodă se permit întrebări anonime, astfel încât pot participa şi cursanţii mai timizi.
- ***Cereţi unui participant să scrie punctele cheie pe*** flipchart sau pe tablă pe parcursul discuţiei, pentru a fi folosite apoi în cadrul unui brainstorming sau într-o altă sesiune de generare de idei.
- ***Stabiliţi o limită de timp***, pentru ca participanţii să ştie când să încheie discuţiile, să tragă concluzii şi să ia eventual decizii.

Când şi cum ar trebui folosit studiul de caz?

Şcoala de afaceri de la Harvard University este reputată pentru studiile de caz pe care le foloseşte ca principală tehnică de predare. Studiile de caz pot fi efectuate fie individual de către cursanţi, fie în cadrul unor proiecte de grup, în funcţie de complexitatea şi de obiectivele lor. Unele studii de caz, bazate pe situaţii reale, includ modurile cum s-au finalizat în realitate cazurile respective şi le cer cursanţilor să valideze acele moduri de finalizare sau să sugereze ce anume s-ar fi putut face mai bine. Altele au finalul deschis, iar cursanţii trebuie să-şi conceapă propriile opţiuni. Ambele stiluri duc la dezbateri utile. De obicei nu există răspunsuri simple şi unice la studiile de caz, rostul fiind să-i facă pe cursanţi să-şi exerseze aptitudinile analitice. Studiile de caz se pot obţine din multe surse, fiind de multe ori incluse în capitolele finale ale multor manuale. Astfel de studii pot fi folosite fie la clasă, fie în cadrul temelor de lucru date cursanţilor.

Studiile de caz trebuie să fie realiste şi să ofere suficiente date pentru discuţie, fără însă să divulge răspunsul sau să-l facă prea uşor de ghicit. Acest stil de instruire este în general deductiv, astfel încât cursanţii trebuie să aibă suficiente cunoştinţe şi aptitudini de grup pentru a câştiga din exerciţiile respective. Studiile de caz stimulează discuţiile şi gândirea critică, ambele legate de obiectivele de cunoştinţe, un nivel mai înalt al taxonomiei lui Bloom.

Dezavantaje — un aspect negativ al studiilor de caz este că nu reuşesc în mod necesar să clădească puntea dintre teorie şi realitate. Ca şi discuţiile, studiile de caz pot fi dificil de controlat de către trainer. Transferul de instruire poate fi relativ scăzut, întrucât cazurile pot fi privite ca ceva diferit de "lucrurile reale" din organizaţii. Din acest motiv, alegerea atentă şi pregătirea minuţioasă a materialelor au o importanţă critică.

Când recurgeţi la metoda studiilor de caz, aveţi grijă de următoarele aspecte:

- *Folosiţi doar cazurile care corespund* obiectivelor de instruire şi care pot fi considerate realiste de participanţi.
- *Când este posibil, folosiţi cazuri preluate chiar din organizaţia sau ramura de activitate* a persoanelor cărora li se face instruirea.
- *Pregătiţi-le cursanţilor o listă de întrebări specifice.*
- *Stabiliţi clar cât de multă documentare externă va fi necesară,* dacă este cazul.
- *Folosiţi grupuri* mici (3 până la 7 persoane cu diferite pregătiri), pentru a asigura o cât mai bună implicare a fiecărui cursant.
- *Impuneţi limite de timp destul de stricte* pentru a reduce digresiunile la minimum.

Caseta 7-1 prezintă un exemplu de studiu de caz.

Caseta 7-1 Exemplu de studiu de caz: "Sânge proaspăt"

Acest caz a fost pregătit pentru a fi folosit într-un program de instruire a membrilor boardului unei asociaţii profesionale nonprofit. Directorii respectivi erau în cea mai mare parte voluntari.

Cazul:

Membrii grupului:

Preşedintele boardului: Brenda
Director de comunicaţii: Cindy
Director de evenimente: Jill
Trezorier: Ed
Membru: Bill
Membru: Jack
Membru: Zee
Membru: Gloria
Membru: Jinny
Secretar: Tom
Servicii comunitare: Bob
Manager afaceri/ membru fără drept de vot: Al

Al conduce şedinţa, pentru că Brenda este plecată din oraş. Scopul şedinţei, anunţă el, este cum să găsească înlocuitori, la

mijloc de mandat, pentru Jill şi Jinny, care vor să plece din zona respectivă, întrucât soţii lor şi-au găsit alte slujbe. Ambele lipsesc la şedinţa din această seară; la fel Zee şi Brenda. Şi mai sunt cinci luni până la alegerile pentru un nou board.

Bill spune că Jinny a discutat cu un tip pe nume Jim, care s-a arătat interesat de activitatea grupului şi a întrebat-o dacă nu-l poate înscrie candidat. Dar nimeni altcineva nu-l cunoştea. Cindy s-a oferit să publice un anunţ în următorul newsletter al asociaţiei, care urma să apară peste trei săptămâni, ca să vadă dacă sunt persoane interesate să ocupe locurile vacante. Gloria e de părere că grupul ar putea funcţiona bine şi cu doi oameni în minus până la alegerile programate, dar Jack şi Bob nu sunt de acord. Al spune că s-ar descurca fără Jinny, dar Jill conduce un subcomitet care are o serie de sarcini care nu sunt îndeplinite încă, aşa că, după părerea lui, ea trebuie neapărat înlocuită. Nimeni nu ştie însă ce gândesc despre aceste lucruri Brenda, Zee sau Jill. Ed începe să scrie o listă de nume ale unor cunoscuţi din cadrul organizaţiei, iar Gloria priveşte peste umărul lui şi-i face diferite sugestii şi comentarii asupra celor puşi pe listă. Oamenii au început să discute unii cu alţii, iar discuţia pare să se fi împotmolit.

Întrebări pentru discuţie:

1. Ce ar trebui să facă Al ca să readucă discuţia pe făgaşul normal?
2. Care sunt argumentele pro şi contra alegerii lui Jim, dacă este într-adevăr interesat?
3. Care sunt argumentele pro şi contra abordării lui Cindy? Dar argumentele pro şi contra abordării Gloriei?
4. Ce alte sugestii aţi prezenta grupului?

Răspunsuri sugerate la întrebările despre cazul "Sânge proaspăt":

1. Ce ar trebui făcut pentru a se readuce discuţia pe făgaşul normal?

Presupunând că niciuna din ideile prezentate la 4 (v. mai jos) nu schimbă situaţia, Al ar trebui:

- În primul rând, să listeze opţiunile care se prezintă: (a) boardul să continue să lucreze cu oameni lipsă; (b) să-l "angajeze" pe Jim, întrucât este interesat de post; (c) să aştepte alte solicitări după publicarea newsletterului; (d) să facă o listă de persoane cunoscute, care să fie luate în considerare.
- Apoi, să se concentreze pe rând asupra fiecărei opţiuni, să le discute şi să le accepte sau să le respingă.
- Să întrebe dacă mai sunt şi alte propuneri, după care să le discute.
- În sfârşit, să pună la vot toate opţiunile acceptate şi s-o aplice pe cea care pare cea mai bună.

2. Care sunt argumentele pro şi contra alegerii lui Jim, dacă acesta este într-adevăr interesat?

- **Pro**: şi-a exprimat interesul în mod activ. Este o opţiune uşoară (probabil a doua ca uşurinţă). Ca nou membru, ar putea veni cu idei noi şi cu energie proaspătă şi va voi să-şi dovedească utilitatea.
- **Contra**: este necunoscut. Nu i se cunosc aptitudinile, motivele sau efectul pe care îl va avea asupra grupului şi mecanismelor sale existente. De asemenea, dacă este numit el, s-ar putea pierde alţi aplicanţi, poate mai potriviţi.

3a. Care sunt argumentele pro şi contra abordării lui Cindy (anunţul publicat în newsletter)?

- **Pro**: deschide o oportunitate pentru toţi membrii organizaţiei, nu doar pentru Jim sau alte persoane cunoscute de membrii boardului. Poate fi privită de organizaţie ca o abordare mai deschisă, prin care va fi adus cineva cu totul şi cu totul din afara boardului, o persoană cu idei noi.
- **Contra**: se întârzie rezolvarea problemei cu mai multe săptămâni şi nici nu se stabileşte un proces de selecţie. Dacă se prezintă mai mulţi aplicanţi, va fi mai mult de muncă; dacă nu se prezintă niciun aplicant, degeaba s-a întârziat atâtea săptămâni.

3b. Care sunt argumentele pro şi contra abordării lui Gloria (să se lucreze cu doi membri în minus până la alegeri)?

- **Pro**: elimină nevoia de a lua măsuri imediate, ceea ce este cea mai simplă opţiune. Menţine status-quo-ul grupului.
- **Contra**: sunt mai puţin oameni care să facă munca boardului. În plus, s-ar putea să mai plece ulterior şi alţi membri, lipsindu-i pe eventualii noi membri de posibilitatea de a câştiga experienţă în tot acest timp. S-ar putea ca noii membri să fie cooptaţi toţi deodată. Apoi s-ar putea să fie din ce în ce mai greu să se realizeze quorumul. În sfârşit, e nevoie ca cineva să preia conducerea activităţilor subcomitetului lui Jill.

4. Ce alte sugestii aţi prezenta grupului?

- Să se discute problema înlocuirilor din board în secţiile pe care le reprezintă fiecare membru. A verificat cineva ce doresc oamenii de-acolo? Dacă nu, grupul ar trebui să fie conştient că indiferent de soluţia pe care o alege s-ar putea să se creeze un precedent, aşa că lucrurile trebuie atent gândite şi corelate cu statutul organizaţiei — sau incluse în acesta.
- S-a ocupat cineva să afle dacă s-a mai produs vreodată o astfel de situaţie? Cum a fost rezolvată? Cu succes sau fără?
- Cei din board ar trebui să aibă un plan de succesiune, inclus sau nu în statutul organizaţiei.
- Absenţii trebuie să aibă posibilitatea să-şi prezinte şi ei opiniile, în special Brenda (ca preşedinte de board) şi cele două care vor să-l părăsească.
- O sursă principală pentru înlocuitorul lui Jill ar trebui să fie subcomitetul condus de ea.

Când şi cum ar trebui folosite simulările practice?

În această categorie largă pot intra o mulţime de metode, de la exerciţiile de laborator până la excursiile în teren sau exerciţiile "in-basket" (sau "mapa de intrare") şi aşa mai departe. Unele simulări practice se concentrează asupra obiectivelor de la nivelul cunoştinţelor, dar multe pot fi folosite şi în formarea aptitudinilor. Ele permit practicarea şi consolidarea şi pot fi adaptate şi pentru cursanţii individuali, şi pentru activităţile de echipă.

Dezavantaje — majoritatea acestor abordări consumă mai mult timp şi mai mult echipament; în plus, necesită un raport trainer/cursanţi mai mare decât alte tehnici. Pot fi mai dificil de conceput şi sunt legate adesea de o porţiune limitată a lecţiei. Dacă obiectivul de învăţare nu este foarte bine precizat, se pot produce o sumedenie de digresiuni. Simulările au o capacitate mai slabă de transfer de instruire şi — evident — uneori pot să nu aibă succes şi să nu reuşească să demonstreze ideea pe care trebuie s-o demonstreze.

Toate tehnicile de simulare practică necesită în prealabil o anumită instruire de îmbogăţire a cunoştinţelor. De asemenea este nevoie de o analiză post-exerciţiu. A nu face decât o simulare, nimic mai mult, este lipsă de eficacitate. Cum am mai spus în Capitolul 2, nimic nu este atât de folositor ca o teorie bună, dar oamenii înţeleg teoria doar când încep să o aplice. Tocmai acesta este rolul unei simulări: să le dea cursanţilor posibilitatea de a aplica un set de aptitudini sau cunoştinţe complexe.

Printre formele de simulări practice cel mai des întâlnite în domeniul instruirii se numără următoarele:

Exerciţiile de laborator: le cunoaştem cu toţii, de exemplu de la orele de ştiinţele naturii din şcoala primară şi din liceu. Astfel de exerciţii sunt utile în special pentru formarea de aptitudini. Sunt aplicabile pentru orice tip de aptitudini manuale şi intelectuale, inclusiv din domeniul folosirii computerului,

al psihologiei, fizicii şi multe altele. De obicei, simulările oferă un mediu controlat, potrivit pentru testarea şi aplicarea celor învăţate. De exemplu, simulatoarele de zbor sunt folosite de mult timp pentru testarea piloţilor, fără riscurile prăbuşirii unui avion real.

Dezlegarea enigmelor, jocurile şi exerciţiile de rezolvare a problemelor pot şi ele să fie foarte diverse, de la simplele întrebări încuietoare şi până la rezolvarea unor mistere. În unele situaţii pot fi adaptate jocuri preluate din emisiunile TV, de exemplu versiuni de "Ştii şi câştigi" pentru instruirea casierilor din bănci etc. Pot fi organizate sesiuni foarte scurte, de doar un minut sau două, dar şi foarte lungi, durând săptămâni sau chiar luni întregi. Pot fi foarte distractive pentru cursanţi, dar trebuie totuşi să fie bine corelate cu obiectivele de instruire. Totuşi unii oamenii le găsesc cam enervante, alţii se feresc de ele cât pot, aşa că este bine să apelaţi la astfel de metode doar după ce vă convingeţi de reacţia cursanţilor faţă de ele. Există zeci de cărţi care conţin jocuri utilizabile în sesiunile de instruire.[1]

Exerciţiile "in-basket" (sau "mapa de intrare") sunt un tip special exerciţii de rezolvare de probleme, în care cursantului i se dă un set de probleme sau teme, după care i se cere să le stabilească prioritatea şi să se ocupe de ele conform procedurilor explicate în cursul instruirii. Exerciţiile "in-basket" sunt un instrument foarte popular în centrele de evaluare, la care apelează multe organizaţii mari, pentru a determina gradul de promovabilitate al angajaţilor lor. Această tehnică impune în general să se folosească probleme care au răspunsuri "corecte" şi "incorecte" şi nu dă rezultate prea bune în cazul conceptelor mai complexe.

Experimentele de echipă sunt adesea considerate o metodă care ajută la îndeplinirea obiectivelor de instruire legate de formarea echipelor şi perfecţionarea leadershipului. Pot fi la nivel conceptual, aşa cum este cunoscutul joc "Pierduţi pe mare", în care elementul critic este capacitatea decizională a grupului,

sau la nivel fizic, concret, cum sunt exerciţiile desfăşurate în teren, în natură, în care oamenii trebuie să dea dovadă de capacitate de colaborare pentru a-şi realiza scopurile. Este esenţial să se facă o instruire prealabilă sau ca oamenii să aibă aptitudini pentru comportarea în grup. Există mai multe publicaţii care prezintă propuneri de astfel de experimente. De obicei pot fi găsite în categoria cărţilor cu programe de instruire pentru team-building, împreună cu o serie întreagă de cărţi cu "jocuri pentru training"; puteţi consulta unele dintre referinţele listate în Capitolul 1, ex. website-urile ASTD şi EPI.

Scenariile pe roluri constau în interpretarea unor personaje, de către un număr limitat de cursanţi, pe baza unui "script" care schiţează câte un rol pentru fiecare, dar fără să impună prea multe restricţii. Astfel de scenarii pot fi foarte distractive, putând să-i ajute pe participanţi să devină mai siguri pe ei, să înveţe să aplice concepte noi, cum ar fi aptitudinile de intervievare etc. Unii cursanţi se simt intimidaţi, dar mulţi excelează când e vorba de interpretat roluri. Sunt folosite aproape întotdeauna în instruirea pentru formarea aptitudinilor interpersonale. Dar această metodă are şi unele probleme. De exemplu, adulţii pot refuza să joace un rol, sau pot să nu-l interpreteze bine, se pot concentra prea mult pe elementele teatrale şi mai puţin pe cele de conţinut, ignorând lecţia care trebuie învăţată. Scenariile pe roluri consumă timp şi sunt dificil de controlat de către trainer, dar pot fi foarte eficace dacă sunt bine folosite. La fel ca în cazul oricăror simulări practice, şi scenariile pe roluri trebuie să fie discutate şi analizate la sfârşit, pentru a consolida legăturile cu obiectivele de instruire şi pentru a asigura un transfer de instruire eficace. Scenariile pe roluri pot fi realizate de un grup de cursanţi în timp ce restul sunt observatori, sau pe mai multe grupuri mici, fiecare cu câte un observator desemnat, care evaluează desfăşurarea pe baza unei liste de verificare.

Caseta 7-2 prezintă un model de scenariu pe roluri.

Caseta 7-2 Exemplu de scenariu pe roluri

Acest scenariu pe roluri a fost conceput în aşa fel încât să le permită cursanţilor de la un program de instruire în domeniul supervizării să exerseze tehnicile de formulare a întrebărilor, de care au nevoie în timpul interviurilor şi consilierii angajaţilor. O persoană interpretează rolul şefului, cealaltă a subordonatului. Fiecare primeşte doar un singur set de instrucţiuni. Un observator (sau restul grupei de cursanţi) se află în posesia ambelor seturi de instrucţiuni, pentru a urmări în ce măsură reuşeşte "şeful" să formuleze întrebări eficace, pentru a obţine de la "subordonat" informaţiile necesare.

Scenariul pe roluri

Şeful:
Aveţi impresia că unui dintre subordonaţii dumneavoastră umblă să strângă informaţii şi-şi petrece o mulţime din timpul de muncă discutând cu alţii despre "calitatea supervizării". În ultimul timp aţi avut nişte necazuri în familie, iar acum bănuiţi că angajatul respectiv strânge argumente ca să discute cu şeful dumneavoastră despre performanţa secţiei pe care o conduceţi. Ştiţi că nu prea v-a stat capul la treabă cât ar fi trebuit, dar nimeni afară de angajatul respectiv nu pare să fi observat că ceva nu merge cum trebuie.

Este o persoană ambiţioasă; de fapt, s-ar putea chiar să umble după postul dumneavoastră! O modalitate de a vă proteja ar fi să-i aranjaţi transferul pe un post liber din departamentul de vânzări. Nu prea ştiţi ce reacţie ar putea avea, dar aveţi de gând să-l încurajaţi să accepte transferul. Activitatea de vânzări l-ar ţine mai mult plecat de la birou, ba chiar afară din oraş, timp de două până la patru zile pe săptămână.

Rezultatele angajatului în cauză sunt destul de bune, încât simţiţi că-l puteţi recomanda pentru noul post.

Subordonatul:
Şeful dumneavoastră v-a chemat la el în birou. În acest moment nu prea ştiţi de ce. De obicei, vine el să discute la dumneavoastră la birou, în sala comună; de data asta s-ar putea să fie ceva mai important. Din câte ştiţi, activitatea dumneavoastră se ridică la nivelul cerinţelor, vă înţelegeţi bine cu toată lumea şi nu credeţi să existe vreo problemă.

În ultimele opt săptămâni aţi participat la un curs de supervizare organizat de colegiul local. Vi s-a părut interesant. Din câte aţi observat, şeful dumneavoastră pare să se descurce bine, chiar dacă nu aplică decât puţine dintre metodele discutate la curs. Vă hotărâţi să-l urmăriţi cu atenţie pe şef pe parcursul acestei întrevederi, ca să vedeţi cum conduce discuţia. De obicei, luaţi notiţe în toate şedinţele cu acesta, pentru că de regulă dă o mulţime de informaţii. Dacă nu le-aţi nota, le-aţi uita.

Vă place munca dumneavoastră de acum şi vă convine că vă lasă destulă libertate pentru a vă continua studiile începute la colegiu.

Iată câteva sugestii privind folosirea simulărilor practice:

- ***Pentru toate categoriile***: corelaţi simularea cu obiectivele de învăţare şi clarificaţi-le dinainte cursanţilor scopurile instrucţionale ale acesteia. Puneţi-o la punct, iar la sfârşit discutaţi cu cursanţii despre experienţa lor. Nu vă aşteptaţi pur şi simplu ca ei să înţeleagă dintr-o dată, în mod magic, tot ce trebuie.
- ***Scenariile pe roluri***: gândiţi-vă să le înregistraţi pe video pentru a le putea discuta mai uşor. Nu vă propuneţi să introduceţi prea multe roluri — doar două sau trei. Descrieţi simplu dar convingător fiecare personaj. Câteodată un scenariu pe roluri se poate declanşa spontan dintr-o discuţie desfăşurată la clasă — contează însă în ce măsură se simte trainerul competent să utilizeze cum trebuie o

astfel de creativitate. O altă tehnică utilă constă în a le cere participanților să-şi inverseze rolurile, mai ales dacă dau impresia că au ajuns într-un impas.

- ***Lucrările şi simulările de laborator***: aceste activități trebuie să fie cât mai realiste (să posede aşa zisa "fidelitate psihologică") pentru a-i atrage pe cursanți. Orice simulare trebuie să scoată în evidență nişte standarde, acțiuni sau rezultate specifice, care să fie monitorizate. O *abordare pentru formarea competenței* (v. glosarul de la sfârşitul acestui capitol) are cele mai bune rezultate atunci când permite, pe cât se poate, să se definească drept rezultate setul dorit de comportamente observabile.
- ***Jocuri, enigme şi probleme de rezolvat***: aceste activități ar trebui să nu fie prea complexe, cu excepția cazului sunt esențiale pentru obiectivul de învățare stabilit. Aceste metode ar trebui doar să ofere o schimbare de ritm, nu să fie folosite ca modalitate principală de prezentare a conținutului de studiu. Dacă recurgeți la o serie de mai multe jocuri, aveți grijă să le variați intensitatea, să alternați distracția cu studiul serios. Aveți grijă să nu lăsați competiția să vă scape din mână!
- ***Exercițiul "in-basket" (sau "mapa de intrare")***: este o metodă ceva mai limitată, care ar trebui folosită doar atunci când este evident potrivită. O variantă este să fie concepută pentru un număr mai mare de cursanți, pentru a-i obliga să-şi transmită reciproc informații.

Când şi cum ar trebui folosit studiul independent?

Cea mai mare parte a ceea ce ştim fiecare dintre noi rezultă probabil din studiul independent. Câți oameni primesc instruire într-adevăr formală în domenii ca grădinăritul, fotografia, tastarea la calculator, alegerea hainelor sau filmelor, cumpărăturile sau alte astfel de aptitudini necesare în viața de zi cu zi? Aproape toți învățăm aceste lucruri observându-i pe alții sau prin încercare şi eroare: toate sunt exemple de studiu independent. Dar atunci când studiul independent este utilizat într-o organizație, este important să aibă cât mai multă eficiență şi eficacitate. De aceea, trainerul trebuie să conceapă cu mare atenție un set de tehnici şi programe bine structurate, pe care să le urmeze cursanții.

Studiul independent include a multitudine de forme: parcurgerea unei bibliografii, cursurile prin corespondență, lecțiile pe suport video, dar şi altele, cum ar fi instruirea pe computer (discutată separat în Capitolul 8). De multe ori, unele forme de ILM (instruire la locul de muncă), fiind insuficient structurate, devin un fel de studiu independent — câteodată cu rezultatele cele mai proaste!

Studiul independent constituie o experiență pozitivă pentru studenții motivați. Le permite să progreseze în ritmul lor propriu şi să exploreze domeniile care îi interesează. Dacă este vorba de mai mulți cursanți foarte dispersați în spațiu sau care nu pot participa în acelaşi timp la instruire, aceasta este metoda care ar trebui luată în considerare. Ca şi alte tehnici, studiul independent este rareori folosit separat de celelalte. Accesul la un trainer cu care să poată discuta şi căruia să-i poată cere ajutor — chiar şi prin telefon sau e-mail — îmbogățeşte experiența cursantului, la fel ca şi feedbackul primit din viața lui de zi cu zi. Dacă este conceput cum trebuie, studiul independent le oferă cursanților o multitudine de puncte de intrare şi de ieşire din procesul de instruire. Rylatt şi Lohan[2] afirmă că principala barieră în calea folosirii mai intense a studiului individual este creată de prejudecățile pe care le au cei din domeniul instruirii împotriva lui. Cei doi formulează şase argumente convingătoare în favoarea acestei metode de instruire:

1. Studiul independent oferă cursantului o motivație mai bună de a învăța.

2. Este destul de adaptabil la schimbare.
3. Asigură atât cursantului cât şi organizaţiei mai multă flexibilitate în învăţare.
4. Este mai compatibil cu teoriile privind învăţarea la adulţi.
5. Uşurează identificarea rezultatelor învăţării.
6. În cazul programelor de instruire îndelungate, asigură un raport cost/ eficacitate excelent, comparativ cu metodele tradiţionale.

Dezavantaje — studiul independent nu dă rezultate prea bune pentru studenţii care nu posedă o cunoaştere suficientă a subiectului, la nivelul elementar. La fel, studenţii lipsiţi de motivaţie nu obţin rezultate prea bune cu această tehnică. Un astfel de program trebuie să cuprindă şi unele elemente angajante, cum ar fi datele limită, testele de evaluare şi aşa mai departe. Instruirea individuală independentă se bazează pe comunicarea într-un singur sens şi, prin urmare, trebuie concepută şi validată mult mai atent decât alte metode. Proiectarea care se face iniţial poate fi costisitoare, dar ulterior costurile unitare sunt scăzute.

Iată câteva recomandări pentru conceperea unei bune experienţe de studiu independent:

- ***Începeţi, dacă e posibil, cu o testare a cursantului,*** pentru a determina în ce măsură deţine aptitudinile de bază şi motivaţia de a parcurge un studiu independent.
- ***Acordaţi o atenţie deosebită testării şi validării modului în care este conceput programul,*** înainte de a-l distribui.
- ***Asiguraţi o instruire pentru formarea competenţei,*** atunci când este posibil (v. glosarul din Caseta 7-4).
- ***Prevedeţi transmiterea unui feedback periodic şi oportun*** între trainer şi cursant.
- ***Prevedeţi elemente angajante pentru cursant*** — teste de evaluare, date limită şi aşa mai departe, şi impuneţi respectarea lor.

- ***Ţineţi cont că trainerul va îndeplini un rol mai puţin tradiţional,*** anume un rol de proiectare şi de administrare. Dus la îndeplinire fără cusur, acest rol îi permite trainerului să-i ofere cursantului, deopotrivă, coaching şi consultanţă.

Când şi cum ar trebui folosită instruirea la locul de muncă (ILM)?

Instruirea la locul de muncă este cea mai uzuală dintre toate formele de instruire aplicate în companiile de afaceri şi în alte organizaţii. Este greu de găsit date precise, dar se estimează că, în general, companiile consumă cu cel puţin de trei până la şase ori mai multe resurse pe ILM decât pe instruirea formală desfăşurată în afara locului de muncă.[3] Este de fapt metoda uzuală prin care sunt "puşi la punct" angajaţii noi sau transferaţi pe un post nou. Cum am mai spus deja în acest capitol, de multe ori această formă de instruire este folosită într-un mod lipsit de eficacitate — sau în orice caz prin mijloace ineficiente. Adesea este singura formă de instruire oferită, dar chiar şi acolo unde li se oferă angajaţilor şi o pregătire formală în afara locului de muncă, poate fi încă necesară şi o instruire la locul de muncă. Din acest motiv este important ca trainerii să-i înţeleagă bine principiile de bază.

ILM poate fi efectuată în mod inductiv sau deductiv, individual sau în grupuri mici. Poate viza orice nivel de obiective de învăţare, dar până la urmă urmăreşte îndeplinirea unui obiectiv de nivel patru — comportamentul pe post. De cele mai multe ori, rolul "trainerului" este îndeplinit de un coleg cu mai multă experienţă decât cursantul, sau de un supervizor. Adesea, persoana în cauză nu a parcurs nicio instruire formală şi nici măcar nu a primit vreo îndrumare în privinţa instruirii altora.

Dezavantaje — problemele tipice ale ILM sunt următoarele:

- angajatul poate deprinde metode incorecte sau incomplete de executare a operațiilor care compun munca sa;
- angajatul nu învață toate aspectele muncii sale;
- angajatul este forțat să învețe într-un mediu inutil de stresant;
- pe parcursul instruirii, angajatul le furnizează clienților produse sau servicii de slabă calitate;
- ritmul producției scade, iar câteodată se pot produce incidente sau accidente.

Având în vedere toate aceste probleme, de ce oare mai recurg organizațiile la ILM? De multe ori pentru că nu au alternative!

Din fericire, chiar şi când este singura modalitate practică de a instrui un angajat, ILM poate fi structurată şi proiectată în aşa fel încât să se reducă la minimum unele dintre problemele de mai sus. Dacă există doar un număr mic de oameni care au nevoie de instruire la un moment dat, s-ar putea ca un program formal de instruire în afara locului de muncă să nu fie practic sau posibil. Apoi, dacă munca de pe postul în cauză este atât de specializată, încât niciun trainer nu poate oferi instruire cu excepția colegilor cu vechime mai mare în muncă sau a unui supervizor, sau dacă mediul de muncă este atât de neobişnuit, încât nu poate fi lesne simulat, atunci ILM este probabil cea mai bună modalitate de a îndeplini obiectivele de instruire ale organizației.

Dacă ajungeți la concluzia că ILM este cea mai potrivită opțiune pentru organizație:

- Alegeți cu atenție trainerii, luând în considerare nu numai competența lor pe post, ci şi personalitatea lor, capacitatea organizatorică şi aptitudinile pentru comunicarea interpersonală. Apoi instruiți-i cum să-i instruiască pe alții şi ajutați-i să înțeleagă că această sarcină constituie o componentă proeminentă a muncii lor, nu doar o sâcâitoare obligație suplimentară. Evaluați-i apoi în funcție de rezultatele cursantului.

- Faceți ca instruirea să înceapă în perioadele mai puțin aglomerate, eventual în schimbul doi sau în weekenduri; dacă este posibil, evitați cu totul perioadele de încărcare maximă.
- Planificați modul de desfăşurare a instruirii, nu o lăsați să se producă la voia întâmplării. Folosiți tehnici dintre cele prezentate în Capitolele 3, 5 şi 6, pentru a analiza ce anume trebuie predat angajatului şi la ce nivel, apoi formulați obiectivele şi modalitățile adecvate de măsurare a modului în care sunt îndeplinite. Capitolul 10 oferă alte câteva recomandări cu privire la alcătuirea planului de lecții pentru ILM.
- Folosiți modelul din Caseta 7-3 pentru a controla procesul.

Cum se poate alege cea mai bună metodă?

Dacă nu există nimic care să vă împiedice s-o faceți, alegeți întotdeauna cele mai simple dintre metodele discutate în acest capitol, cu condiția să funcționeze în situația particulară a cursanților, în timpul pe care îl aveți şi ținând cont de obiectivele fixate. Cu excepția programelor de instruire foarte scurte, va fi nevoie de mai multe metode simultan, pentru a le oferi cursanților o oarecare varietate, pentru a răspunde nevoilor de învățare specifice ale adulților şi pentru a ține cont de preferințele individuale față de un stil de învățare sau altul.

Tabelele 7-1 şi 7-2 prezintă principalele argumente pro şi contra pentru fiecare dintre cele opt tehnici discutate în acest capitol şi le compară în funcție de un set de criterii importante.

Caseta 7-3 Instruirea la locul de muncă

Determinarea obiectivelor de instruire şi pregătirea domeniului de instruire

- Decideţi ce trebuie să înveţe cursantul pentru a-şi îndeplini munca în mod eficient, în siguranţă, în mod inteligent şi economic.
- Asiguraţi-i instrumentele, echipamentele şi materialele necesare.
- Folosiţi un post de lucru ordonat şi aranjat cum trebuie, exact cum i se va cere şi noului angajat să şi-l menţină.

Instruirea propriu-zisă

- **Pasul 1**: Pregătirea cursantului
  1. Ajutaţi-l pe cursant să se destindă.
  2. Aflaţi ce anume ştie deja cursantul despre munca sa.
  3. Stimulaţi interesul cursantului faţă de ceea ce poate învăţa despre munca sa.
- **Pasul 2**: Prezentarea operaţiilor şi cunoştinţelor
  1. Spuneţi-i, arătaţi-i şi ilustraţi-i noile cunoştinţe şi operaţii.
  2. Oferiţi-i instrucţiunile lent, clar, complet şi cu răbdare, câte un singur element pe rând.
  3. Verificaţi, întrebaţi dacă a înţeles şi repetaţi.
  4. Asiguraţi-vă că angajatul înţelege ceea ce i-aţi spus.
- **Pasul 3**: Testaţi ceea ce a învăţat cursantul
  1. Testaţi-l pe cursant, cerându-i să execute operaţiunile.
  2. Puneţi-i întrebări care încep cu *de ce, cum, când* şi *unde*.
  3. Observaţi modul în care lucrează, corectaţi-i greşelile şi repetaţi instrucţiunile, dacă este necesar.
  4. Continuaţi până când cursantul este capabil să-şi execute munca.

- **Pasul 4**: Urmărirea ulterioară
  1. Lăsaţi cursantul să se descurce singur.
  2. Verificaţi-l frecvent, pentru a vă asigura că respectă instrucţiunile.
  3. Reduceţi treptat supervizarea suplimentară, până când cursantul devine capabil să-şi îndeplinească sarcinile sub o supervizare normală.

*Sursa: *War Manpower Commission,* 1945. (Recomandări care rămân valabile şi astăzi!)

Caseta 7-4 Glosar de termeni şi denumiri ale unor tehnici mai puţin răspândite

Exemplificarea modelelor de comportament: un tip de demonstraţie în care trainerul sau o persoană cu experienţă în domeniu prezintă modul corect de aplicare a unei tehnici sau de aplicare a unei aptitudini, iar apoi cursantul repetă acţiunile respective după modelul prezentat. De regulă, are mai mult succes atunci când comportamentul în cauză este descompus pe porţiuni, iar cursantul repetă fiecare componentă şi primeşte un feedback cu privire la performanţa sa.

Brainstorming: tehnică din categoria discuţiei, în care participanţii propun un şir de idei intercorelate pe o anumită temă; orice formă de gândire critică este suspendată până când se formulează un număr mare de idei. Este o metodă folosită de regulă în sesiunile de generare de idei sau de stimulare a creativităţii.

Instruirea pentru formarea competenţei (prescurtată IFC[1]) urmăreşte formarea şi demonstrarea unor aptitudini şi cunoştinţe

[1] În engleză, *Competence Based Training* sau CBT; întrucât prescurtarea se aplică şi conceptului de *Computer Based Training,* se produc adesea confuzii. (n. trad.)

specific (numite "competenţe") necesare pentru îndeplinirea unor roluri specifice în organizaţie. Cu alte cuvinte, este o abordare concentrată asupra rezultatului, nu asupra procesului. Dacă un angajat poate demonstra că deţine competenţele cerute la nivelul minim necesar, acesta nu are nevoie de instruire. Iar dacă o persoană nu are competenţele cerute, este instruită până când reuşeşte să îndeplinească standardele stabilite, indiferent de timpul consumat.

Tehnica Delphi (un posibil format de discuţii): proces prin care un număr de participanţi care nu se află în contact direct între ei oferă răspunsuri sau opinii la o succesiune de întrebări sau reacţii faţă de diferite scenarii. De exemplu, cinci experţi din unităţi de producţie diferite sunt rugaţi să facă estimări ale vânzărilor pentru un nou produs. Răspunsurile lor ajung la o persoană care sintetizează datele, după care le retrimite experţilor, care le analizează şi contribuie din nou, cu alte idei. Acest ciclu se poate relua de mai multe ori.

Învăţământul la distanţă (ca abordare de transmitere a instruirii): termen folosit în aproape toate cazurile în care trainerul şi cursanţii nu se află în aceeaşi locaţie. Unele forme de învăţământ la distanţă au loc în timp real, ca în cazul programelor de instruire ale companiei Ford, transmise prin satelite spre toţi dealerii săi din întreaga lume. Altele nu sunt decât forme tradiţionale de cursuri prin corespondenţă. Printre mijloacele de comunicare folosite se numără benzile audio şi video, CD-urile, programele distribuite online sau prin radio şi televiziune etc. (v. şi Capitolul 8).

Fantezia îndrumată (ca tip de demonstraţie): metodă folosită de regulă în exerciţiile de creativitate, pentru a-i ajuta pe cursanţi să-şi creeze scenarii proprii. De exemplu, într-un program de instruire pentru planificarea carierei, trainerul poate recurge la o fantezie îndrumată pentru a-i face pe cursanţi să vizualizeze locul unde vor fi şi munca pe care o vor face peste cinci ani. În această tehnică li se cere cursanţilor, în general, să închidă ochii, să se aşeze comod şi să încerce să vizualizeze anumite lucruri,

în timp ce trainerul îi poartă de-a lungul unui scenariu cu final deschis. Rezultatul este foarte personal, specific fiecărui cursant. Unora li se pare o metodă neserioasă şi refuză să participe. Alţii o consideră prea apropiată de anumite tipuri de psihoterapie şi se pot simţi chiar deranjaţi.

Învăţarea în ritm propriu: proces prin care cursantul este lăsat să parcurgă un program de instruire cu viteza sa proprie. Este mai uşor de realizat prin studiu independent sau instruire pe computere, dar se poate face şi cu ajutorul unor lecţii modulare sau chiar prin instruire la locul de muncă. Opusul învăţării în ritm propriu este cea care se desfăşoară sincron, în grup, când toţi participanţii sunt obligaţi să parcurgă deodată fiecare componentă a instruirii.

Tabelul 7-1 Prezentarea sintetică a diferitelor tehnici de instruire

Tehnica şi exemple	Avantajele principale	Dezavantajele principale
Prelegerea simplă (inductivă)	• Trainerul deţine controlul. • Permite transmiterea rapidă a detaliilor. • Foarte potrivită pentru grupuri mari. • Dă rezultate bune pentru obiectivele de atitudine şi pentru unele de cunoştinţe. • Utilizează eficient timpul.	• Studentul este pasiv • Nu se ţine cont de diferenţele în modul de învăţare. • Necesită excelente aptitudini oratorice şi organizatorice. • Trainerul nu primeşte feedback. • Nu se pot forma aptitudini şi unele tipuri de cunoştinţe.
Prelegerea îmbogăţită (inductivă): prelegere completată cu slide-uri, proiecţii de pe computer, programe video sau audio, elemente de recuzită etc.	• Se adresează mai multor simţuri. • Potrivită pentru grupuri medii spre mari. • Mai uşor de reţinut în memorie. • Obligatorie pentru subiectele la care prezentarea strict orală nu este suficientă şi care necesită folosirea şi a altor simţuri. • Se poate adapta după necesităţi.	• Necesită echipament suplimentar. • Necesită pregătire suplimentară. • Poate condiţiona numărul de participanţi sau modul de aşezare în sală. • Trebuie concepută cu atenţie. • Elementele vizuale pot abate atenţia de la conţinut. • Nu ajută la formarea de aptitudini.

Tehnica şi exemple	Avantajele principale	Dezavantajele principale
Demonstraţia (de obicei inductivă). Se poate face folosind un echipament sau aptitudinile personale (ex. exemplificarea modelelor de comportament)	• Stimulează atenţia şi implicarea, deşi cursanţii rămân pasivi. • Potrivită pentru grupuri mici spre medii. • Stabileşte standardele care trebuie urmate; scoate în evidenţă succesiunea operaţiilor şi aspectele de securitate. • Aduce în instruire mai mult realism. • Pot fi formate şi unele aptitudini (în mod limitat).	• Cursanţii sunt de obicei pasivi. • Nu poate viza majoritatea aptitudinilor. • Există riscul defectării echipamentului sau al întreruperii procesului. • Poate condiţiona mărimea grupului. • Nu se pretează la unele subiecte.
Discuţiile (deductive). Includ dezbaterile, panelurile, lucrările scrise comentate, brainstormingul, tehnica Delphi etc.	• Încurajează implicarea activă a cursanţilor. • Le permit cursanţilor să-şi clarifice nelămuririle. • Ţin cont de nevoile cursanţilor individuali mai bine decât majoritatea celorlalte stiluri. • Se pot organiza pe grupuri mici sau cu întreaga clasă.	• Dificil de controlat. • Pot fi dominate de câţiva oameni, în timp ce ceilalţi asistă pasivi. • Pot fi afectate de mărimea grupului. • Panelurile de discuţii pot descuraja participarea cursanţilor — ca şi prelegerile.
Studiile de caz (deductive). Pot fi abordate individual sau în grup.	• Iniţiativa le aparţine cursanţilor, trainerul acţionând doar ca un consultant. • Pot fi folosite scenarii realiste, îmbunătăţind transferul de instruire. • Vizează formarea de aptitudini de nivel mai înalt.	• Este dificil să se găsească sau să se creeze cazuri relevante. • Ca şi discuţiile, pot fi dificil de controlat. • Consumă timp. • Trebuie să fie precedate de alte forme de instruire şi necesită urmărirea ulterioară.

Tehnica şi exemple	Avantajele principale	Dezavantajele principale
Simulările practice (deductive). Lucrări de laborator, jocuri, dezlegarea enigmelor, rezolvarea de probleme, scenarii pe roluri, exerciţii "in-basket", excursii în teren, experimente de grup etc.	• Pot fi distractive şi atrăgătoare. • Oferă situaţii din viaţa reală, dar fără riscuri personale. • Multe dintre ele au aplicaţii precise şi funcţionează foarte bine în domenii specifice. • Funcţionează bine împreună cu metodele de instruire pentru formarea competenţei.	• Depind de existenţa unor aptitudini ale cursantului, altele decât cele vizate de obiectivele de instruire. • De obicei nu pot fi folosite separat: trebuie folosite şi alte tehnici, ca şi un feedback imediat şi clar oferit de rezultate. • Unii cursanţi refuză să participe. • Consumatoare de timp. • Transferul de instruire poate fi nesatisfăcător.
Studiul independent (de obicei este inductiv; poate fi şi deductiv). Poate beneficia de materiale video, bibliografie, lucrări prin corespondenţă, tutoriale pe computer, ILM.	• Cursantul progresează fără o implicare prea mare a trainerului (cel puţin în etapele de după cea a proiectării programului). • Oferă motivaţii multor cursanţi. • Timpul de studiu este folosit mai eficient. • Are rezultate bune când se lucrează cu grupuri mici sau fluxuri neregulate de cursanţi. • Flexibil; poate fi util în instruirea pentru formarea competenţei.	• Lipsesc modalităţile eficace de control. • Proiectarea este costisitoare. • Interacţiunile cu trainerul sunt limitate; în cea mai mare parte este o comunicare într-un singur sens. • Cursanţii lipsiţi de motivaţii renunţă rapid.

Tehnica şi exemple	Avantajele principale	Dezavantajele principale
Instruirea la locul de muncă (poate fi şi inductivă, şi deductivă). Unu la unu sau pe grupuri mici.	• Cursanţii îşi continuă activitatea productivă. • Dificultăţile de transfer al instruirii sunt reduse la minimum. • Nu sunt necesare facilităţi speciale de instruire sau un trainer.	• De obicei este ineficientă şi se desfăşoară la întâmplare. • Produce perturbări în locul de muncă respectiv. • Cursanţii muncesc mai lent şi reduc şi ritmul celorlalţi. • Nu prezintă siguranţă şi poate chiar produce erori costisitoare. • Dificil de evaluat.

Tabelul 7-2 Comparaţie între diferitele tehnici de instruire

Categoria	Inductivă sau deductivă	Cunoştinţe sau aptitudini	Individual sau grup	La locul de muncă sau în afara locului de muncă	Formula de transmitere non-tradiţională	Stiluri de învăţare potrivite	Unde se situează pe grila stilurilor de instruire
Prelegerea simplă	Inductivă	Cunoştinţe	Grup	În afara	D	Asm	Jos
Prelegerea îmbogăţită	Inductivă	Cunoştinţe	Grup	În afara	D	Con, Asm	Mijloc-jos
Demonstraţia	Inductivă	Cunoştinţe	Oricare	Oricare	D, R, C	Div	Oriunde
Discuţia	Deductivă	Cunoştinţe	Grup	Oricare	D, R	Div, Asm	Mijloc-dreapta
Studiul de caz	Deductivă	Ambele	Oricare	În afara	D, R, C	Div	Mijloc-stânga
Simularea practică	Deductivă	Ambele	Oricare	Oricare	D, R, C	Div, Ac	Sus-Mijloc
Studiul independent	Deductivă	Ambele	Individual	Oricare	D, R, C	Con	Sus-dreapta
Instruirea la locul de muncă	Ambele posibile	Ambele	Individual	La locul de muncă	R, C	Div, Ac	Oriunde

Legenda:

Coduri pentru formele non-tradiţionale: D = învăţământ la distanţă; R = Instruire în ritm propriu; C = Instruire pt. formarea competenţei.

Coduri pentru stilurile de învăţare: Con = Convergent; Div = Divergent; Asm = Asimilator; Ac = Acomodator (v. Kolb în Capitolul 2)

Grila stilurilor de instruire: v. Figura 7-1.

Tabelul conţine aproximări, fiind util doar ca referinţă generală; cazurile individuale pot fi diferite.

8 Instruirea pe suport tehnologic

"Analfabeţii secolului douăzeci şi unu vor fi cei care nu vor fi în stare să înveţe, să se dezveţe şi să reînveţe."

Alvin Toffler

Un trainer profesionist înţelege că forma urmează funcţiei. Este important să definească clar, din start, ce cunoştinţe şi aptitudini le sunt necesare angajaţilor sau clienţilor şi doar apoi să decidă felul cel mai potrivit de a le transmite informaţiile respective. Tehnologia poate fi un instrument minunat, dar nu constituie singura abordare şi nici nu este întotdeauna alegerea cea mai bună.

Capitolul 7 a introdus şi a discutat opt categorii de tehnici de instruire clasice, de la prelegerea simplă, în care trainerul se bazează în întregime pe aptitudinile sale orale, până la cele mai interactive opţiuni. Multe dintre acele tehnici pot fi însă "automatizate", folosind o serie de mijloace tehnice. O prelegere simplă poate fi prezentată sub forma unui fişier MP3 sau poate fi înregistrată pe un CD sau casetă audio, ca să fie ascultată oricând de oricine, cu condiţia să aibă echipamentul necesar. Demonstraţiile pot fi şi ele înregistrate video şi distribuite pe DVD-uri sau prin internet. Discuţiile — unele dintre ele — se pot desfăşura pe un forum sau chat room, sau, ceva mai tradiţional, într-o videoconferinţă.

Dar simpla automatizare a conţinutului instruirii, în vederea obţinerii unui mod alternativ de livrare, nu poate fi

decât rareori considerată o modalitate eficace de concepere a instruirii. O astfel de abordare ar putea să nu facă decât să perpetueze un program de instruire slab — dacă nu chiar să-l facă şi mai slab. Cum am mai spus şi în Capitolul 2, conceperea instruirii este un proces complex şi variat, în care trebuie ţinut cont că fiecare adult are propriul său mod de învăţare, prin care acumulează cunoştinţele cel mai bine. Capitolele următoare vor sugera căi de a încorpora toate aceste elemente.

Capitolul de faţă propune câteva opţiuni pe care trainerii le-ar putea utiliza. Sunt prezentate câteva principii de bază ale instruirii pe suport tehnologic, adică a instruirii în care computerul sau o altă tehnologie constituie mijlocul principal de livrare a conţinutului. Indiferent dacă folosesc sau nu mijloacele respective, trainerii trebuie să fie cel puţin conştienţi de existenţa lor şi de modul în care acestea ajută sau împiedică procesul de instruire.

Ce este "instruirea pe suport tehnologic"?

Jurnalele de instruire definesc ***instruirea pe suport tehnologic*** ca "Orice tip de instruire care presupune folosirea mijloacelor tehnologice pentru livrarea lecţiilor". Printre exemple se numără instruirea pe pagini web (internet, intranet, extranet); studiul independent computerizat, inclusiv pe CD-ROM, DVD sau dischete; transmisiile TV pe satelit, videoconferinţele, conferinţele pe suport audio şi teleconferinţele."[1]

În raportul anual al ASTD asupra situaţiei din domeniu, când se discută despre instruirea pe suport tehnologic se face distincţie între ***metodele de prezentare*** şi ***metodele de livrare***.[2] "Metodele de prezentare" se referă, de exemplu, la folosirea unui proiector video ori la un soft tip PowerPoint, cu ajutorul cărora ne transmitem ideile către cursanţi. Prin "metodele de livrare" înţelegem mijloacele precum CD-ROM-urile sau internetul prin care facem să ajungă conţinutul instruirii la

cursanţi. Metodele de prezentare folosite în instruirea pe suport tehnologic sunt discutate în Capitolul 9. Capitolul de faţă se va ocupa mai ales de metodele de livrare ale instruii pe suport tehnologic.

Instruirea prin folosirea computerului, prescurtată câteodată IFC[1] (motiv pentru care se confundă adesea cu "Instruirea pentru formarea competenţelor", prescurtată la fel — v. Capitolul 7) este o modalitate de livrare folosită în cadrul instruirii pe suport tehnologic, în care conţinutul este digitizat, ceea ce îl face să se preteze foarte bine interactivităţii şi modularizării. Majoritatea sistemelor de livrare a instruirii pe suport tehnologic reclamă folosirea unui computer într-o formă sau alta, deşi se folosesc şi metode analogice (video), cum ar fi programele de televiziune etc. Instruirea prin folosirea computerului foloseşte un program de învăţare preconstruit (creat pe baza unor softuri simple de inteligenţă artificială) prin care cursanţii sunt îndrumaţi de-a lungul unei serii de activităţi menite să-i facă să-şi îndeplinească obiectivul de învăţare şi, de obicei, să-şi facă şi o evaluare a nivelului de însuşire a conţinutului. Există şi alte acronime folosite des în literatura de specialitate cu referire la instruirea prin folosirea computerului: CAI (*computer-aided instruction*, adică instruire asistată de computer), CAL (*computer-aided learning*, adică învăţare asistată de computer), CBL (*computer-based learning*, adică învăţare prin folosirea computerului), CMI (*computer-managed instruction*, adică instruire gestionată prin computer) etc.

Instruirea pe suport tehnologic nu se limitează la studierea subiectelor legate de tehnologie. Ea poate fi folosită şi în domenii precum cel al vânzărilor, managementului etc. — aproape orice disciplină poate fi livrată prin mijloacele instruirii pe suport tehnologic. Desigur că mai toate disciplinele tehnice vor încorpora într-o zi mijloacele instruirii pe suport tehnologic

---

[1] În engleză CBT, de la *Computer Based Training*; aceeaşi prescurtare ca pentru *competency based training*. (n. trad.)

într-un fel sau altul, cu condiția să fie bine concepute. Instruirea pe suport tehnologic nu înseamnă neapărat că trainerul este înlocuit cu totul de mijloacele tehnologice. Un trainer poate participa intensiv la livrarea instruirii şi, de aceea, trebuie implicat şi în conceperea şi proiectarea ei. Instruirea pe suport tehnologic poate fi totodată folosită ca o completare a unor metode mai tradiționale de instruire, iar o astfel de metodă se numeşte câteodată *"instruire combinată"*.

În sfârşit, instruirea pe suport tehnologic nu este întotdeauna un ***învățământ la distanță*** (un alt termen folosit pe scară largă). Se recurge la învățământul la distanță atunci când cursantul şi trainerul se află în zone geografice diferite, ceea ce impune folosirea uni tehnici speciale de concepere a cursurilor şi de comunicare a acestora.[3] Deşi învățământul la distanță poate implica recurgerea la o anumită tehnologie, există şi metode netehnologice, cum sunt tradiționalele cursuri prin corespondență, folosite de atât de mult timp. În plus, instruirea pe suport tehnologic poate fi folosită şi în organizație, la locul de muncă, aşa că nu poate fi considerată automat învățământ la distanță.

Când a început livrarea instruirii pe suport tehnologic?

Precursorul istoric al actualei instruiri prin folosirea computerului este instruirea programată (IP). IP este o metodă de instruire manuală, popularizată prin anii '60 şi destinată studiului independent. Modul în care era concepută era potrivit pentru cursanții care deja cunoşteau o parte din materie sau care puteau învăța rapid, permițându-le să avanseze în propriul lor ritm. Persoanele care aveau nevoie să li se explice pe îndelete diferitele concepte cu care se întâlneau sau care aveau nevoie de mai multe exerciții practice erau trimise la materiale şi lecții suplimentare. Era o abordare motivatoare pentru

studenții buni, fiindcă astfel nu se mai simțeau ținuți pe loc de ceilalți; în schimb studenții care învățau mai lent trebuiau să primească un sprijin suplimentar ca să-şi poată îndeplini obiectivul de învățare.

"Diferențierea" cursanților se face prin parcurgerea unei evaluări pe baza unor mici unități instrucționale (numite "cadre" în jargonul IP), care cer fiecăruia dintre ei să dea un răspuns sau să efectueze o acțiune. Dacă răspunsul dat de cursant este corect (indicând că şi-a însuşit porțiunea respectivă de materie), acesta este îndrumat spre un nou material; dacă nu, i se recomandă să recapituleze materia şi să se supună la încă o evaluare. În sistemele IP cu materialele tipărite pe hârtie, evaluarea se face de obicei pe baza unor întrebări cu răspunsuri multiple şi cu indicații după fiecare cadru, de tipul: "Dacă ați ales (a), treceți la pag. 73; dacă ați ales (b), treceți la pag. 38" etc. Computerul face ca o astfel de evaluare şi diferențiere să fie şi instantanee, şi foarte eficace.

IP se bazează pe tehnica analizei comportamentale, popularizată de B.F. Skinner, care implică furnizarea unui feedback imediat către cursant, într-un număr optim de paşi. Asta permite ca în momentul în care un cursant arată că stăpâneşte aptitudinea sau cunoştința în cauză la nivelul specificat de obiectiv, acesta poate trece mai departe. Este un sistem standardizat, eficient şi care se poate desfăşura în ritmul cursantului. Pe de altă parte, necesită o proiectare mult mai riguroasă decât, de exemplu, o prelegere pe acelaşi subiect. Are un cost de dezvoltare mare atât ca timp, cât şi ca efort, întrucât la aproape toate etapele este nevoie de specialişti în domeniul proiectării şi programării instrucționale. Apoi este o metodă lipsită de interacțiuni sociale, lucru care, în unele discipline, ar putea avea un impact important.

Spre sfârşitul anilor '60, metoda IP a fost adaptată pentru livrarea prin computer, pe sisteme mainframe specializate, precum TICAT şi PLATO. În loc să fie tipărite pe hârtie, informațiile erau prezentate pe ecranul computerului, iar cursantul era

purtat automat de la o etapă la alta, în funcție de răspunsurile pe care le dădea. Când s-au răspândit computerele personale, pe la sfârşitul anilor '70, specialiştii în tehnologii instrucționale au adoptat rapid noi metode. Platformele computerizate de azi îi permit proiectantului instrucțional să includă în experiența de învățare elemente grafice, video şi audio, asigurând aceeaşi capacitate de diferențiere între cursanți şi o implicare a acestora mai bună decât cea realizată de vechile versiuni de IP — la fel cum o prelegere îmbogățită realizează mai mult decât una simplă (v. Capitolul 7).

Câteva beneficii ale instruirii pe suport tehnologic

Instruirea pe suport tehnologic poate fi folosită atât în abordările inductive, cât şi în cele deductive ale învățării. Sunt folosite de obicei ca suport pentru obiectivele de cunoştințe sau aptitudini legate de folosirea computerului sau înrudite cu acestea, dar pot fi servite şi alte tipuri de obiective de aptitudini, atunci când se recurge la simulări suficient de sofisticate sau softuri de inteligență artificială. Un exemplu de simulare sofisticată este simulatorul de zbor pentru piloți — un instrument pe baza computerului, conceput pentru formarea unei aptitudini. Proiectarea unor simulări pe computer este extrem de complexă şi reclamă aptitudini foarte specializate. În general, pentru obiectivele de instruire la nivel de aptitudini şi pentru abordările deductive sunt necesare programe mai sofisticate.

Instruirea pe suport tehnologic permite cursantului să-şi aleagă propriul ritm de studiu — să înainteze mai repede când poate şi să încetinească studiul când este nevoit. Datorită progreselor continue în domeniul sistemelor "streaming video" (adică televiziunea pe internet), al internetului cu bandă largă, al sistemelor audio, şi al îmbunătățirii timpului de răspuns al sistemelor interactive, se pot acum prezenta o mare varietate de

scenarii foarte realiste. Toate aceste progrese fac mult mai posibilă acum folosirea unei veritabile instruiri multi-media. Dacă programele video sunt cele mai eficace mijloace de transmitere a unei idei, instruirea le poate încorpora, permițând proiectantului să accelereze imaginea, să o încetinească sau chiar să o "înghețe" pentru a-şi reliefa argumentele. La fel, programele audio (cum sunt cele folosite în lecțiile de limbi străine sau de muzică) pot fi şi ele folosite ori de câte ori e nevoie. Lecțiile de limbi străine asistate de computer pot include posibilitatea de a înregistra cuvintele cursanților şi de a le compara pronunția, evidențiind imediat rezultatele prin folosirea unor etaloane sau scări de evaluare.

Unele sisteme de instruire pe suport tehnologic nu necesită deloc folosirea unui trainer (în afara etapei de realizare a lor), ceea ce reduce costurile. Alte sisteme includ aportul trainerilor într-o diversitate de formule: fie ca să dea răspunsuri la întrebări puse prin email, telefon sau discuții față în față ori virtuale, fie ca moderatori de chat-roomuri, fie pentru controlul conținutului, fie prin alte forme de asistență de completare.

Sistemele de instruire pe suport tehnologic pot folosi toate tipurile de elemente grafice (fotografii, grafice, diagrame etc.), ba chiar şi elemente de robotică. De exemplu, la un simulator de zbor se poate cupla un mecanism hidraulic care mişcă scaunul cursantului în funcție de acțiunile acestuia, reproducând condițiile fizice reale. MIT a pus la punct un simulator care reproduce un braț uman, pentru instruirea asistenților medicali. Dar există foarte multe alte exemple, cum ar fi "Cyber-Annie", robotul destinat instruirii celor care învață să facă resuscitare cardio-pulmonară.

În sfârşit, instruirea pe suport tehnologic asigură consecvența în instruirea tuturor utilizatorilor, poate servi persoane foarte dispersate geografic şi permite ținerea unor evidențe detaliate despre tiparele de învățare ale studenților, individual şi pe grupuri, atât cu scopul evaluării performanței acestora, cât şi pentru îmbunătățirea lecțiilor. Managementul şi păstra-

rea evidențelor privind instruirea pot fi automatizate, inclusiv calcularea mediilor la teste, înscrierea cursanților, înregistrarea timpului de participare şi aşa mai departe. Automatizarea eliberează timp şi le permite trainerilor să se ocupe de lucruri mai importante, de exemplu menținerea la curent în domeniul lor sau crearea unor programe de instruire fără suport tehnologic.

Există dezavantaje ale instruirii pe suport tehnologic?

Desigur. Încă de la primele ei forme, instruirea pe suport tehnologic a fost însoțită mereu de tot felul de probleme specifice. De exemplu, prima care a folosit televiziunea ca mijloc de livrare a unui program de instruire a fost Universitatea din Iowa, în anul 1932.[4] În acea vreme, televizoarele erau construite manual, iar cursanții trebuiau să şi le ia de la universitate ca să poată folosi acest sistem de studiu. Dar şi astăzi instruirea pe suport tehnologic este încă afectată de o puzderie de probleme, cum ar fi cele legate de compatibilitatea platformelor, lărgimea de bandă, accesul utilizatorului şi aşa mai departe. Aceste lucruri îşi vor pierde treptat din importanță, pe măsură ce industria instruirii pe suport tehnologic se va maturiza şi îşi va stabili mai multe standarde.

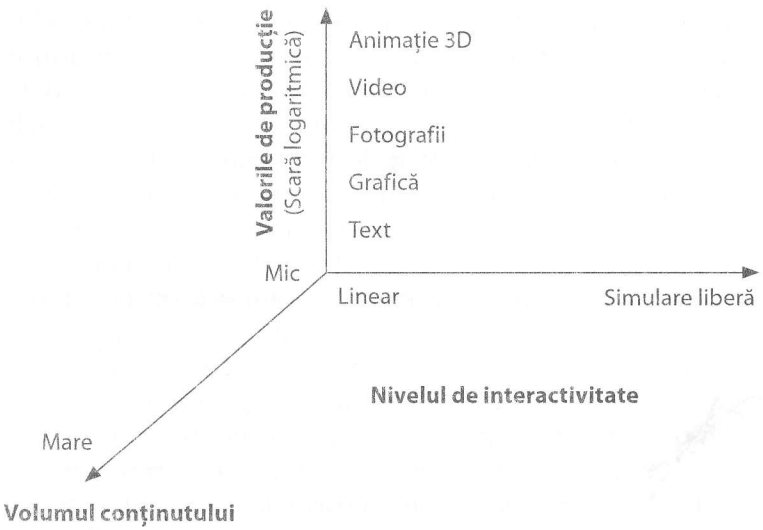
Instruirea pe suport tehnologic este dificil de proiectat şi este nevoie ca echipamentul — aşa numitul *hardware* — să funcționeze cum trebuie, atât pentru furnizorul de instruire, cât şi pentru cursant. Apoi cursanții trebuie să aibă unele cunoştințe tehnice, precum şi echipamentul potrivit, pentru a putea lucra cu materialele de instruire exact aşa cum au fost dezvoltate ele. Instruirea pe suport tehnologic se pretează mai bine pentru obiectivele de cunoştințe decât pentru cele de aptitudini, cu excepția cazurilor în care aptitudinile în cauză sunt de natură să asigure ele însele un feedback, cum ar fi

cele pentru crearea unui soft de computer, care la testare fie funcționează, fie nu. De asemenea, ca şi în cazul programelor de învățare a limbilor străine, dacă dovada formării aptitudinii respective poate fi interpretată şi comparată cu un standard de către computer, acesta îi poate transmite automat un feedback cursantului. Altminteri, e nevoie de intervenția trainerului (aşa numita "mediere"), care să asigure componenta de feedback. Dacă un trainer lucrează cu mai mulți cursanți simultan, fiecare dintre aceştia se poate afla la un alt punct în cadrul cursului sau în alt loc geografic — ceea ce face munca trainerului şi mai complexă.

Dacă nu este mediată de un trainer, instruirea pe suport tehnologic este şi impersonală, lipsită de interacțiunile umane substanțiale din majoritatea celorlalte strategii de instruire, listate în Capitolul 7. Deşi orice cursant poate interacționa cu ceilalți fie direct, în chatroomuri, fie prin postarea pe forumuri, pot apărea unele complicații: comentarii nepotrivite, afirmații incorecte, irelevante, prea lungi sau cu alte carențe. În aceste cazuri, este nevoie de medierea şi intervenția trainerului. Totuşi studiile arată că forumurile pentru studenți pot aduce o îmbunătățire considerabilă procesului de instruire.

În formele ei mai simple, instruirea pe suport tehnologic riscă să devină doar o "tranzacție pur mecanică ", după cum sugerează citatul din deschiderea Capitolului 7. Ratele de abandon de la cursurile pe suport tehnologic tind să fie mult mai mari decât la formele tradiționale de instruire. Lipsa interacțiunii umane este considerată de mulți experți, ca şi de cursanți, a fi una dintre cauze. Când nu există un trainer care să-i motiveze pe cursanți, capacitatea de automotivare devine foarte importantă; este mult mai lesne să sari peste lucrul cu un DVD decât să chiuleşti de la o oră de clasă.

În sfârşit — lucru important — instruirea pe suport tehnologic este costisitoare, atât de proiectat, cât şi de produs (v. Figura 8-1). Reprezentat pe acest grafic, cu cât un program de instruire se situează mai departe de originea axelor, cu atât este



@ Bergeron, C. 1999. "Un model de estimare a costurilor de dezvoltare a modelelor de e-Learning". Lucrare nepublicată.

Figura 8-1 Modelul costurilor instruirii pe suport tehnologic

mai costisitor. Pe prima axă este "Nivelul de interactivitate" dintre cursant şi programul de instruire, care poate merge de la o interacțiune pur liniară, până la un model complex, care foloseşte rețele multiple de idei şi conținut. Pe a doua axă se află "Volumul conținutului", care reflectă cantitatea şi complexitatea materiei predate în cadrul instruirii. Pe a treia axă se află "Valorile de producție", care indică mijloacele de prezentare a materialului către cursant. Rețineți că această axă este logaritmică, ceea ce înseamnă că cu cât ne depărtăm de origine, costurile cresc exponențial.

Tabelul 8-1 de la sfârşitul acestui capitol rezumă principalele avantaje şi dezavantaje ale instruirii pe suport tehnologic.

Când este potrivită instruirea pe suport tehnologic?

O întrebare la care ar trebui răspuns înainte este dacă un anumit program de instruire pe suport tehnologic este sau nu justificat economic prin felul în care răspunde unei anumite nevoi de instruire a organizației. Principalii factori de luat în considerare la această decizie ar trebui să fie următorii:

- Există un număr suficient de cursanți? Dacă sunt doar câțiva oameni care vor avea vreodată nevoie de programul respectiv sau îl vor dori, poate că ar trebui preferate nişte metode mai tradiționale, fiindcă s-ar evita costurile substanțiale cerute de dezvoltarea şi livrarea lui.
- Este sau nu practic să fie aduşi cursanții într-o locație centrală pentru efectuarea instruirii? Dacă oamenii sunt dispersați geografic, ar putea fi mai potrivită instruirea pe suport tehnologic.
- Trebuie făcută instruirea într-un timp scurt, sau va fi nevoie să se desfăşoare de-a lungul unei perioade mai lungi? Dacă fiecare nou angajat din anul viitor va trebui să primească o anumită instruire şi dacă ar fi instruiți frecvent doar câte unul sau doi oameni deodată, s-ar putea ca realizarea unui program pe suport tehnologic să fie mai practică decât un curs tradițional.
- Materialul se schimbă frecvent? Contraargumentul la ideea de mai sus este că un curs desfăşurat la clasă poate fi modificat de obicei mai uşor decât un program de instruire pe suport tehnologic şi poate trata mai bine aspectele curente.
- Cât de amplă este componenta de aptitudini a conținutului instruirii? Cum am mai spus, sunt unele aptitudini care pot fi formate bine prin instruire pe suport tehnologic, dar multe nu se pretează la aşa ceva. Includerea într-un program de instruire pe suport tehnologic a unei compo-

nente de formare a aptitudinilor duce la creşterea costului, la prelungirea duratei de proiectare şi mai ales la creşterea complexităţii livrării şi evaluării. Astfel de programe funcţionează mai bine pentru obiectivele de cunoştinţe.

- Dacă instruirea trebuie să includă şi simulări, este cumva vorba de sarcini dificile, costisitoare sau periculos de executat în timp real? De exemplu, un simulator de zbor poate fi, pe termen lung, mai sigur şi mai rentabil decât folosirea unui avion real pentru instruirea pilotului.
- Cât de bine sunt motivaţi cursanţii? Ideală ar fi automotivarea, dar mulţi cursanţi au nevoie şi de o motivare externă pentru a putea duce la capăt un program de instruire.
- Cât de mare este fluctuaţia de personal pe posturile în discuţie? Dacă este mare, poate fi atractivă o instruire pe suport tehnologic, datorită standardizării şi costului unitar scăzut al livrării — în special dacă nu se poate face instruire la locul de muncă (ILM).
- Ce fel de validare a rezultatelor îi este necesară organizaţiei? Testarea cunoştinţelor se poate face foarte bine şi în cadrul programelor pe suport tehnologic, dar securitatea şi validitatea rezultatelor pot fi mai lesne compromise decât în cazul testării prin lucrări scrise — de aceea, rezultatele pot fi mai uşor suspectate. Şi în cazul unor aptitudini se poate face testarea pe computer — anume acele aptitudini pentru care rezultatele pot fi cumva citite, analizate sau comparate automat cu un etalon. Neîncrederea în validitatea şi gradul de încredere oferite de testele pe computer apare din lipsa unor mijloace practice credibile de a verifica *cine* face de fapt testul on-line sau de a asigura că persoana respectivă nu foloseşte materiale sau referinţe interzise în timpul testării.

Cum îşi poate organizaţia crea un program de instruire pe suport tehnologic?

Cele nouă etape analitice detaliate în Capitolul 3 se aplică tuturor tipurilor de programe de instruire, inclusiv cele pe suport tehnologic. La fel, şi aici trebuie parcurse cu grijă şi eficacitate procesele de definirea a obiectivelor (Capitolul 5) şi de evaluare (Capitolul 6). Unii specialişti în psihologia educaţiei (ex. Robert Gagné, 1992) ar adăuga aici încă o etapă, cea a planificării evenimentului instrucţional, încă înainte de a trece concret la alegerea mijloacelor tehnice. Gagné defineşte evenimentele instrucţionale astfel: "... cărămizile şi mortarul oricărei lecţii... Un set de evenimente (luând o diversitate de forme) care acţionează asupra studentului şi îl implică."[5] După ce sunt puse la punct aceste piese, putem trece la alegerea mijloacelor de transmitere a informaţiilor către cursanţi. Mijloacele mai tradiţionale (cum ar fi foliile de retroproiector sau secvenţele video), care vin în sprijinul instruirii la clasă, vor fi discutate pe îndelete în Capitolul 9, iar conceperea unui plan de lecţie care contribuie la integrarea eficace a diferitelor părţi ale lecţiei este tratată în Capitolul 10.

După luarea în considerare a tuturor factorilor enumeraţi mai sus, departamentul de instruire al organizaţiei trebuie să stabilească dacă realizarea unui program de instruire pe suport tehnologic este sau nu justificată sub aspectul costurilor şi beneficiilor. Fără îndoială că organizaţiile decid să realizeze programe de acest tip şi pe alte căi, dar ar putea fi interesant să vedem cum a procedat o companie, pe nume ToolingU.com.

Cum şi-a pornit ToolingU.com operaţiunile?

O companie producătoare care livrează instruire pe suport tehnologic pe subiecte legate în general de meseriile manuale este Jergens Inc., care a înfiinţat ToolingU.com. Jergens operează de

mai mulți ani pe piață, producând diferite dispozitive pe care le folosesc alți producători. Inițial, cei de la Jergens au conceput ToolingU în ideea de a-şi instrui propriii clienți în folosirea produselor pe care le vindeau. După ce au implementat programul şi au constatat că este bine primit de firmele-client, au început să fie solicitați să-l extindă şi pentru angajații acestora, pentru a le forma o serie de aptitudini elementare pentru munca lor. În timp, ToolingU a dezvoltat zeci de "cursuri" scurte în tehnici de calcul, interpretarea desenelor de execuție, operarea maşinilor cu control numeric, debitarea metalelor, calitate, tehnici de ştanțare şi extrudare — în afară de programele lor inițiale de instruire pentru utilizarea dispozitivelor proprii. Fiecare dintre aceste cursuri putea fi livrat într-o diversitate de formule, adresându-se cursanților direct sau prin intermediul departamentelor de instruire ale firmelor-client.

Deşi există sute de companii care produc cursuri de instruire pe suport tehnologic, ToolingU este deosebită pe mai multe planuri. Natura subiectelor tratate de ei face cursurile interesante pentru un segment de cursanți care s-ar putea să nu ştie să folosească un computer şi nici să fi parcurs prea mult din învățământul formal tradițional. Din acest motiv, ToolingU a ales să conceapă cursurile de instruire într-un format relativ liniar. Aici termenul "liniar" înseamnă că lecțiile trec direct de la un subiect la altul, indiferent de nivelul de asimilare al cursanților. Formele neliniare se pot numi şi "iterative" sau "ramificate" (sau pot primi multe alte denumiri), urmând tiparul descris mai înainte în acest capitol, adică trecerea la următoarea etapă este condiționată de demonstrarea asimilării materiei deja parcurse. În plus, formele neliniare înseamnă şi că un cursant are mai multe opțiuni sau poate parcurge mai multe secvențe diferite în asimilarea cunoştințelor sau aptitudinilor.

În loc să folosească vreunul dintre motoarele binecunoscute în domeniul educației la distanță, precum WebCT® sau Blackboard®, ToolingU a decis să-şi creeze unul propriu. Cursurile lor posedă un număr de caracteristici care le fac compatibile

cu piața învățământului pentru adulți. De exemplu, când se plasează cursorul în dreptul unui termen, apare deasupra definiția acestuia. De asemenea există de fiecare dată un dicționar al termenilor relevanți. Sunt date hiperlinkuri către articolele relevante dintr-o serie de periodice din domeniu. Mediul de învățare creat de ei conține forumuri de discuții, liste de întrebări frecvente şi răspunsuri, calculatoare numerice şi multe alte instrumente.

Acest format le-a adus succese celor de la ToolingU, dar pentru programele de instruire de natură ceva mai academică, precum cursurile on-line oferite de colegii, se folosesc forme de livrare probabil mai sofisticate şi mai puțin liniare. Inițial, furnizorii de astfel de programe îşi creau propriile platforme, dar în prezent mulți dintre ei folosesc motoare de dezvoltare disponibile comercial, cum ar fi WebCT® sau Blackboard®.

Ce ar trebui să ştim ca să ne putem crea programe de instruire pe suport tehnologic?

Folosirea conținutului unui program de instruire "tradițional", pe care îl avem deja, şi punerea lui, pur şi simplu, pe un DVD, un CD audio sau pe web nu înseamnă în niciun caz o folosire optimă a acestor mijloace. Evident că o prelegere poate fi transformată într-un fişier audio pe un DVD şi aşa mai departe, dar pentru a fi într-adevăr eficace, tehnologia trebuie folosită încă din start ca o componentă esențială a concepției de program. Richard Clark ne spune că "... realitatea ne dovedeşte pe deplin că mediile de comunicare nu sunt decât nişte vehicule care transmit instruirea, fără să influențeze rezultatele studenților mai mult decât reuşeşte camionul care ne transportă alimentele să producă schimbări în nutriția noastră. În esență, alegerea vehiculului ar putea influența costul sau anvergura cu care este distribuită instruirea, dar rezultatele nu pot fi influențate decât de conținutul transportat de vehicul."[6]

Prin urmare, pentru crearea unui program eficace de instruire pe suport tehnologic este nevoie de o persoană sau un colectiv care să aibă cunoştinţe în domeniul în cauză, să ştie care sunt principiile învăţării la adulţi, să aibă competenţă în domeniul proiectării instrucţionale interactive, precum şi bune aptitudini specifice pentru tehnologia folosită. În afară de toate acestea, iată alte câteva repere:

- *Veţi avea nevoie de ajutor din afară* dacă organizaţia nu are sau nu doreşte să-şi formeze propriii specialişti în crearea unor astfel de programe. Este un domeniu complex, şi nu doar din cauza tehnologiei, ci şi pentru că implică o serie de aspecte de psihologie instrucţională.
- *Programul de instruire trebuie proiectat cu atenţie şi validat riguros* înainte de a fi distribuit, lucru altminteri valabil pentru orice formă de studiu independent. Creaţi o versiune-test şi cereţi unor oameni cu formaţie similară cursanţilor vizaţi să o încerce.
- *Rolul trainerului va fi destul de netradiţional*, în sensul că atribuţiile lui vor fi mai mult administrative; va avea de-a face mai mult cu situaţiile de excepţie sau cu problemele apărute, în loc de activităţile de îndrumare a studiului sau de predare a cunoştinţelor.
- *Există diverse pachete de software* care pot simplifica procesul de proiectare şi gestionare a programului; de asemenea există mai multe grupuri profesionale în acest domeniu. Instruirea prin computer necesită o "platformă", adică un mecanism de software pe baza căruia se creează programul de instruire. Este ceva similar cu folosirea unui browser ca să navighezi pe internet. De asemenea, există o serie de pachete de software pentru gestionarea procesului, cu ajutorul cărora pot fi ţinute sub control toate aspectele "tehnice" legate de instruire, cum ar fi păstrarea evidenţelor şi celelalte activităţi de acest gen.
- *Ca în cazul oricărui tip de instruire, gândiţi-vă la cursant.* Nu presupuneţi existenţa vreunei pregătiri preexistente decât dacă trebuie într-adevăr impuse anumite condiţii de admitere în program (diplome, cursuri absolvite în prealabil, de exemplu). Cursanţii trebuie să fie capabili să parcurgă programul în întregime şi să li se acorde asistenţa de care au nevoie pe parcurs. Această asistenţă trebuie să vizeze nu doar cunoştinţele prealabile obligatorii, ci şi capacitatea de folosire a computerului şi softurilor prin care se livrează conţinutul.

- *Gândiţi-vă la echipamentul pe care vor trebui să-l aibă la dispoziţie cursanţii.* Dacă programul foloseşte programe video de tipul televiziunii prin internet, de exemplu, cursanţii vor trebui să aibă un echipament cu lărgimea de bandă care să le permită accesul. Apoi, aşa cum ar confirma oricine a avut de-a face suficient cu computerele, pot apărea o sumedenie de probleme de compatibilitate, care trebuie luate în considerare. Dacă studenţii vor folosi propriile lor echipamente, organizaţia furnizoare de programe de instruire trebuie să precizeze clar cerinţele la adresa sistemelor respective.
- *Concepeţi programul astfel încât să fie uşor de utilizat.* Puneţi elementele unei lecţii pe câte un singur ecran. Limitaţi numărul de clicuri de făcut cu mouse-ul pentru a naviga prin întregul material. Menţineţi punctele de referinţă pe fiecare pagină (de exemplu, folosiţi în întregul program un format unitar, acelaşi header etc.).
- *Dacă ceva nu este simplu, înseamnă de obicei că nu este nici ieftin.* Un modul elementar de o singură oră, dotat cu desene şi grafice simple, teste cu întrebări cu răspunsuri multiple şi o interfaţă de nivel scăzut pentru managementul pe computer poate avea un cost de dezvoltare de 5.000-10.000 USD. Pachetele mai sofisticate, cu simulatoare, secvenţe video, sisteme de ramificare şi tot felul de alte "zorzoane" poate avea un cost de dezvoltare de peste 50.000 USD per ora de program.[7]

În afară de programele de instruire pe computer, ce alte tipuri de instruire pe suport tehnologic există?

Definiția din revista *Training* citată anterior include și alte mijloace, cum ar fi televiziunea (fie cu transmisie în timp real, fie în forme înregistrate pe DVD sau bandă video), audioconferințele și așa mai departe. Este clar că instruirea va fi livrată din ce în cel mai mult pe suport tehnologic. Inutil să mai spunem că timpul alocat acestui domeniu crește de la an la an, ca și procentajul companiilor care folosesc măcar parțial tehnologia în livrarea instruirii. Aproape un sfert dintre companiile din studiul prezentat de revista *Training* posedă un buget separat pentru instruirea pe suport tehnologic.[8] Trainerii și organizațiile care se gândesc să o pornească pe această rută trebuie să facă apel la specialiști competenți în aspectele legate de proiectarea și livrarea materialelor lor de instruire. Nu toți cursanții se vor simți confortabil și nici nu vor reuși cu toții să folosească mijloacele respective. De asemenea, tranziția nu va fi prea ușoară nici pentru o parte dintre trainerii mai tradiționaliști.

Tabelul 8-1 Rezumatul argumentelor pro sau contra instruirii pe suport tehnologic

Tehnica	Principalele avantaje	Principalele dezavantaje
Instruirea pe suport tehnologic (inductivă sau deductivă)	• Acces la instruire fără costuri de deplasare sau restricții de timp. • Foarte standardizată. • Folosește mai bine (sau măcar altfel) competențele trainerilor, întrucât cursanții îi solicită doar pentru evaluare sau pentru lămurirea problemelor majore. • Permite un ritm propriu și se pretează bine folosirii în domeniul formării competențelor. • Unii cursanți ar putea să prefere aceste forme de instruire.	• Pune multe probleme legate de echipament. • Costuri mari de dezvoltare. • Întreținerea în timp este mai complexă. • Cursanții pot veni cu pregătiri și formații diferite, creând trainerilor probleme suplimentare. • Lipsește interacțiunea cu trainerul și colegii (cu excepția chatroomurilor sau forumurilor). • Dificil de evaluat în mod valid unele cunoștințe și gradul de însușire a majorității aptitudinilor. • Unii cursanți pot să nu aibă suficiente aptitudini tehnice pentru a folosi acest tip de studiu.

Nu stă în intenția acestei cărți să ofere detalii complete asupra unui subiect atât de complex ca acesta. Capitolul 9 va discuta câteva principii generale de la baza folosirii mijloacelor video și audio ori a altor elemente de instruire mai puțin "high-tech". Cei interesați pot găsi o mulțime de alte informații în lista website-urilor și a periodicelor de la sfârșitul Capitolului 1.

9 Dotări şi mijloace auxiliare

"Cel mai bun mod de a planifica utilizarea mijloacelor auxiliare într-o lecţie este să te prefaci că nu le ai deloc."

Gary Bunch

Un trainer profesionist vrea ca participanţii la cursurile lui să se simtă cât mai confortabil şi să se poată concentra cât mai bine. Prin urmare, mediul în care se desfăşoară instruirea trebuie să fie compatibil cu natura şi conţinutul lecţiilor. Întrucât prelegerile simple sunt printre cele mai puţin eficace modalităţi de instruire, instrumentarul unui trainer profesionist trebuie să includă o diversitate de mijloace care să vină în sprijinul învăţării.

O bună amenajare a mediului în care se va desfăşura instruirea este extrem de importantă pentru eficacitatea acesteia; slaba dotare poate într-adevăr submina nişte eforturi altminteri lăudabile. Mijloacele auxiliare pot face lucruri minunate pentru instruire — cum ar fi creşterea dramatică a capacităţii studentului de a reţine materia prezentată într-o prelegere — dar numai dacă funcţionează cum trebuie şi sunt concepute corect. Totuşi, proiectarea unui program de instruire care se bazează în întregime, sau măcar într-o măsură semnificativă, pe folosirea unor mijloace auxiliare este cât se poate de riscantă. Un trainer profesionist ştie că atât amenajarea mediului, cât şi materialele auxiliare nu sunt decât nişte mijloace în urmărirea unui scop, şi niciunul dintre ele nu este suficient,

de unul singur, ca să facă din instruire ceea ce trebuie să fie. Acest capitol ia în discuție aceste ultime două componente ale proiectării instruirii — dotările și mijloacele auxiliare — după care vom trece la alcătuirea unui plan de instruire formal, în Capitolul 10.

Spațiul folosit în instruire

Care sunt lucrurile de luat în considerare la conceperea sau amenajarea spațiului de instruire?

Majoritatea trainerilor ar fi extrem de încântați, probabil, să li se dea posibilitatea de a concepe, sau măcar de a alege o formulă, dintr-o diversitate de variante, pentru modul în care să arate spațiul în care să-și prezinte programul. De cele mai multe ori însă instruirea are loc în spații care deja există. Dar indiferent dacă trainerul alege acest spațiu de instruire sau participă la amenajarea lui, el trebuie să țină cont de o serie de considerente: mărimea sălii, pozițiile ocupate de cursanți, lumina, setul de echipamente și materiale vizuale, decorația sălii, condițiile de utilizare și amplasarea fizică a sălii.

Mărimea sălii este un factor evident important. Sălile de curs trebuie să aibă dimensiuni potrivite, pentru a găzdui numărul dorit de cursanți, plus toate echipamentele și materialele necesare pentru instruire. Nu trebuie să fie prea mari — un amfiteatru ar fi prea mare pentru o grupă de numai cinci cursanți, iar o fostă garderobă, prea mică pentru un grup de cincizeci — ci trebuie să fie potrivite. Experții recomandă ca sălile de clasă să aibă cel puțin 1,5 metri pătrați pentru fiecare persoană, iar sălile de conferință până la 2,5 metri pătrați pentru fiecare persoană. Înălțimea minimă a unei săli de clasă trebuie să fie de 3 metri, sau mai mult dacă se fac proiecții pe ecran.

Aranjamentul sălii se poate face în mai multe feluri, cum ar fi cel de sală de curs tradițională, de conferință, de amfiteatru etc. Printre aspectele de luat în considerare se numără și

unde se va plasa trainerul, unde vor sta sau ședea studenții. Unde trebuie să fie ușa și ferestrele? Ce formă are sala? Este obișnuită, de exemplu dreptunghiulară, sau neobișnuită, de exemplu triunghiulară? Dacă e vorba de un amfiteatru, cum este podeaua, înclinată, plată sau pe mai multe paliere? Și așa mai departe.

Sălile dreptunghiulare sunt evident cele mai uzuale. Dacă este posibil, evitați sălile înguste și lungi, adică cele pentru care raportul dintre lungime și lățime este mai mare de 3/2. În astfel de săli este dificil să folosești cam orice fel de mijloace vizuale și, în plus, creează dificultăți de logistică: intrarea cursanților și ocuparea locurilor în bănci, împărțirea sau colectare materialelor, evacuarea sălii etc. Câteodată, din cauza amplasării ferestrelor sau din alte motive, sala trebuie aranjată în așa fel încât punctul focal (trainerul, ecranul pentru proiecții etc.) se situează pe latura lungă a dreptunghiului. Evitați și acest aranjament când e posibil; dacă nu, gândiți-vă la soluția de a-i plasa pe studenți în arcuri de cerc, în sistemul "os de pește" — sau nu folosiți toată lățimea sălii. Astfel cursanții vor putea privi drept înainte către trainer, iar trainerul va putea menține contactul vizual cu ei fără să fie nevoit întruna să-și plimbe privirile dintr-o parte într-alta. Într-o sală foarte lată este o idee bună și să se lase un culoar pe mijloc, între pupitre.

Este preferabil ca ușile să fie plasate în spatele clasei, sau una în față și una în spate. Astfel, cursanții care întârzie la oră sau vor să plece mai devreme pot s-o facă fără să-și deranjeze colegii prea mult. Când este posibil, nu lipiți locurile din ultimul rând de peretele din spate, ci lăsați un interval liber. Este bine ca sala să aibă ferestre pentru iluminarea naturală, dar trebuie să existe modalități de a controla o controla — jaluzele sau draperii. O sală de clasă bună are ferestrele către exteriorul clădirii, nu către pasajele interioare, și au pervazurile destul de înalte pentru ca studenții să nu poată privi afară când sunt așezați în bănci. Geamurile către coridoare și pasaje nu sunt recomandate — pot fi cel mult în cadrul ușii sau imediat lângă

aceasta, pentru ca persoanele care trec pe lângă clasă să nu-i perturbe pe cursanți sau pe trainer.

Sălile tip amfiteatru sunt cele care au podeaua înclinată sau pe mai multe paliere, mai rar dreaptă. Podeaua pe mai multe paliere poate fi justificată doar sub aspectul soluției constructive, dar nu este avantajoasă, din cauza dificultăților pe care le pune — îngreunează accesul studenților și transportul echipamentelor, complică montarea scaunelor și pupitrelor etc. Prin urmare, dacă este vorba de un număr mare de cursanți care trebuie să aibă posibilitatea să vadă bine ceea ce li se arată în față, sunt de preferat sălile cu podeaua în pantă (cel puțin pe culoarul sau culoarele dintre pupitre).

Aranjarea pupitrelor poate fi foarte diversă, dar trebuie să fie compatibilă cu stilul de instruire care se va adopta. Câteva dintre aranjamentele uzuale sunt cel al mesei de conferință, cel de clasă, cel în formă de V, cel cu mese rotunde (numit și "cabaret") și cel de amfiteatru.

Aranjamentul de conferință (Figura 9-1), în care cursanții stau în jurul unei mese mari, le permite să se vadă reciproc și să interacționeze ușor unii cu alții. Este potrivit doar pentru grupurile mici, fiindcă o masă prea mare devine rapid incomodă dacă oameni trebuie să-și înmâneze reciproc materiale, să se deplaseze prin sală sau să se apropie de ecranul de proiecție. Este o configurație dificilă și pentru discuțiile în grupuri mari. Le limitează oamenilor mișcările și accesul la echipamente și materiale. O alternativă este masa de conferință făcută din mai multe mese dreptunghiulare lipite, cu lăsarea unui spațiu liber în mijloc, dar dezavantajele rămân aceleași.

Sala de clasă (Figura 9-2) presupune de regulă așezarea pupitrelor pe rânduri paralele, dar se poate folosi și o așezare în arce de cerc sau unghiuri (tip "os de pește"). Un astfel de aranjament plasează focarul vizual în fața sălii, ceea ce-l face potrivit pentru prelegeri, simple și îmbogățite. Dar orice activitate pe grupuri mici este limitată la perechi ("discutați cu colegul de bancă despre...") sau necesită mutarea cursanților

și a meselor. Evident, mișcarea nu este întotdeauna rea, pentru că înseamnă puțină variație și dezmorțire, dar dacă nu este bine planificată și ușor de făcut, se poate transforma într-un simplu deranj. Dacă se anticipează că va fi nevoie de schimbarea aranjamentului, ar trebui ales un mobilier suficient de ușor și de simplu de mutat din loc. Adulții preferă în general mesele la care se pot așeza două sau trei persoane, în loc de pupitrele individuale. Băncile de școală, cele fixe, nu sunt prea bune, pentru că nu permit reglaje în funcție de mărimea utilizatorilor și nici deplasarea scaunului pentru găsirea unei poziții mai confortabile.

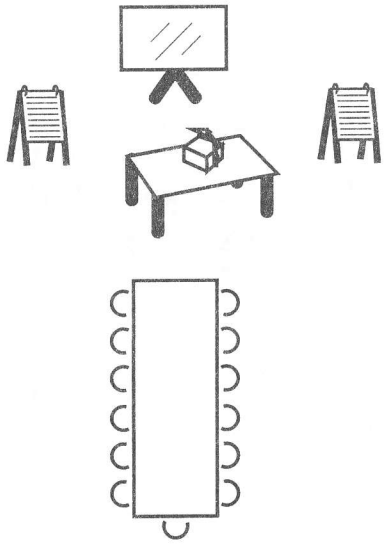


Figura 9-1 Sala de conferință

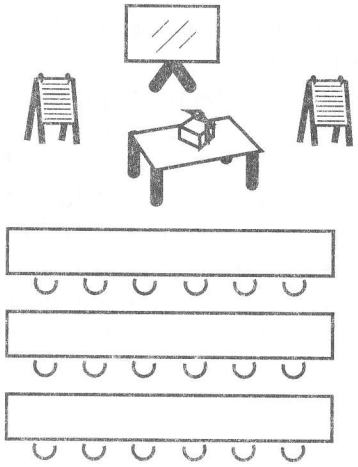


Figura 9-2 Sala de clasă

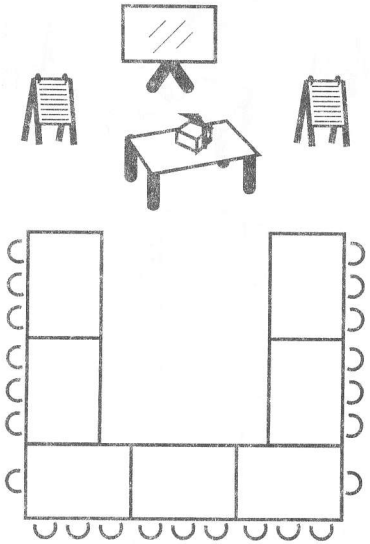


Figura 9-3 Aranjamentul în formă de U

Aranjamentul în formă de U (v. Figura 9-3) combină o parte din avantajele sălii de clasă cu cele ale sălii de conferință. Trainerul se poate mişca în interiorul careului ca să lucreze individual cu studenții sau să le verifice activitatea; în acelaşi timp, cursanții se pot vedea unii pe alții şi pot interacționa ca grup. Şi eficacitatea acestui format depinde evident de mărimea grupului.

Aranjamentul cu mese rotunde ("cabaret") (Figura 9-4) este potrivit pentru lucrul pe grupuri mici în cadrul unui program mai amplu. De exemplu, dacă o parte din curs se face sub formă de prelegere şi o altă parte conține un studiu de caz sau discuții, aranjamentul cu mese rotunde permite automat formarea de grupuri de lucru. Dar nu folosiți mese prea mari, şi mai ales nu înghesuiți în jurul lor mai multe scaune decât este necesar pentru a sta confortabil. Pentru orice altă formă de instruire în afara celei pe grupuri mici, acest aranjament are dezavantajul că nu oferă un punct focal clar în sală. O parte dintre cursanți vor sta automat cu spatele la trainer, ecranul video etc.

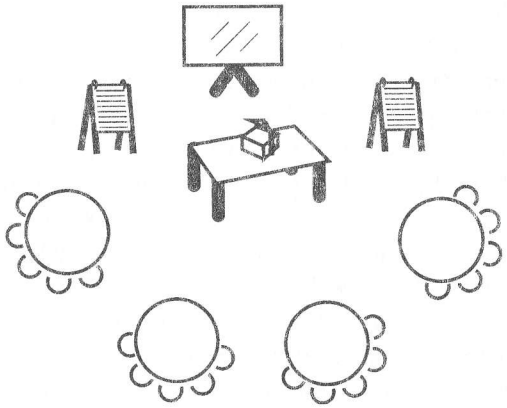


Figura 9-4 Aranjamentul cu mese rotunde (cabaret)

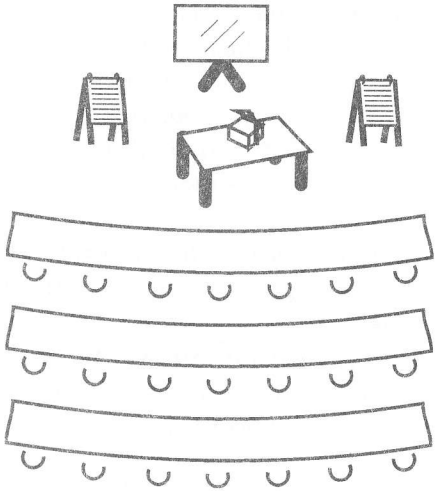


Figura 9-5 Amfiteatrul

Dacă se întorc să-l privească pe trainer, aceşti cursanţi nu mai au la dispoziţie o suprafaţă pe care să scrie. Prin urmare acest aranjament ar trebui folosit doar când cea mai mare parte a cursului constă din activităţi sau discuţii pe grupuri mici, trainerul trecând din când în când pe la fiecare grup.

Aranjamentul de amfiteatru (Figura 9-5) limitează interacţiunile dintre participanţi şi, în variantele mai mari, chiar interacţiunea dintre trainer şi cursanţi în general. Formatul de amfiteatru este potrivit pentru vizionarea unor programe video, prelegeri şi alte tipuri "formale" de instruire inductivă. Ca şi aranjamentul de sală de clasă, amfiteatrul scoate în evidenţă autoritatea trainerului. De asemenea, limitează accesul studenţilor la echipamentele şi materialele video, ca şi vizionarea acestora. Însuşi denumirea de "amfi-teatru" arată că e vorba de o sală în care oamenii asistă la ceva sau ascultă ceva, fără vreo interacţiune. Dacă nu aveţi de-a face cu un program care constă în întregime din instruire inductivă, gândiţi-vă şi la o serie de activităţi în săli mai mici, cu cursanţii împărţiţi pe

grupuri, ca să discute ceea ce studiază şi să efectueze împreună aplicaţiile incluse în lecţii.

Desigur că se pot concepe zeci de variante ale acestor aranjamente. Când este nevoie de mai multe configuraţii sau de o oarecare flexibilitate, este bine să vi le asiguraţi din start, în aceeaşi clădire, dacă este posibil. De exemplu, un amfiteatru pentru prelegeri şi prezentările video, aflat în apropierea câtorva săli de clasă mai mici, pentru discuţii individuale şi pe grupuri mai mici.

Dacă programul prevede folosirea unor dispozitive sau echipamente, ca parte a instruirii, decideţi dacă să plasaţi cursurile chiar în sala în care sunt instalate, sau să le ţineţi într-o sală separată, după care să treceţi în laboratoare sau săli de lucrări. În prima variantă, studenţii sunt tentaţi să se ocupe de echipamente, în loc să fie atenţi la curs; în a doua variantă, este nevoie de o structurare mai atentă a programului şi s-ar putea să nu corespundă unora dintre stilurile de învăţare. Dacă va trebui ca studenţii să scrie ceva (să ia notiţe etc.), va fi nevoie să li se asigure un spaţiu de pupitru de minimum 30×70 centimetri de persoană (preferabil 45×70 centimetri). Asta înseamnă că la o masă de 1,50 metri lungime se pot aşeza doi cursanţi, dar la o masă de 1,80 nu încap trei. Nu lăsaţi în clasă mai mult de unul sau două scaune în plus (dacă sunt mai multe, faceţi un teanc în fundul clasei). O sală de clasă se umple începând din spate spre faţă. Adesea, exact studenţii care îşi aleg locurile din spate ar trebui de fapt să se aşeze în faţă, ca să poată interacţiona mai bine cu trainerul.

Lumina din clasă trebuie să fie suficient de intensă ca să se poată vedea bine materialele şi să le permită cursanţilor să citească şi să noteze fără efort. Dacă se folosesc echipamente audio-vizuale de tip mai vechi, este nevoie să se poată micşora intensitatea luminii — cel puţin în anumite momente, dacă nu continuu. Majoritatea proiectoarelor noi sunt suficient de luminoase ca să fie utilizabile în orice încăpere obişnuită, cu excepţia celor foarte intens luminate. Contează totodată şi tipul de sursă

de lumină. Lumina "caldă" (de la becurile incandescente) sau "rece" (fluorescentă) influențează atmosfera din încăpere. În general lămpile fluorescente încep să pulseze, mai ales dacă sunt vechi, ceea ce îi deranjează pe cursanți și îi pot pune chiar în pericol pe cei care suferă de anumite boli. Nivelul de iluminare trebuie să fie de cel puțin 700 lucși[1] la nivelul pupitrului de scris, și 1000 lucși pentru activitățile vizuale la sală.

Mijloacele auxiliare și echipamentele care vor fi folosite influențează și ele alegerea aranjamentului sălii. Dacă este nevoie ca studenții să folosească anumite dispozitive sau aparate în procesul de instruire, trebuie luate în considerare o serie de aspecte specifice — ventilația, alimentarea electrică, instalația de apă și scurgere și așa mai departe. Dacă trebuie folosit un proiector video sau de pe computer, sala trebuie să aibă loc pentru ecran și echipamente și fie să aibă tavanul suficient de înalt, fie să aibă podeaua înclinată pentru a le permite tuturor participanților să vadă bine proiecția. Sala trebuie să aibă o sursă electrică protejată, preferabil fără prelungitoare și fire întinse pe podea. Dacă se recurge la un sistem audio, trebuie luată în considerare și acustica sălii. Prea multe suprafețe dure, reflectante, produc ecouri și zgomot ambiental, ceea ce face dificilă ascultarea vorbitorului. Prea multe suprafețe moi și absorbante (covoare, draperii panouri acustice etc.) fac dificilă proiectarea eficace a sunetului. Izolarea fonică insuficientă dintre săli, sălile despărțite prin paravane care nu ajung până la tavan sau ușile care nu se închid deranjează procesul de instruire.

Elementele de confort includ toate acele condiții care, dacă sunt bine îndeplinite, de obicei nici măcar nu sunt observate. Concret este vorba de lucruri precum culoarea pereților (culorile pastelate sunt mai potrivite pentru instruire decât cele vii),

[1] Lux: unitate de măsură a intensității luminoase, echivalând cu iluminarea unei suprafețe de un m² care primește un flux luminos de un lumen. (n. trad.)

cantitatea de lumină naturală (cu jaluzele sau perdele care să împiedice razele directe de soare), prezența sau absența unor factori care deranjează, precum ferestrele către coridoare sau pasaje, operele de artă de pe pereți — ba chiar prezența sau absența unui ceas de perete — toate pot influența felul în care se simt cursanții în sala de curs. De asemenea, trebuie avut grijă și de temperatura din sală (care nu trebuie să iasă din intervalul 20-24°C), umiditate (care ar trebui menținută între 30-60%) și ventilație (cel puțin 0,3-0,7 m³/min). Asigurarea accesului ușor pentru invalizi trebuie să fie și ea o preocupare, mai ales că este impusă de lege.

Ideal, *amplasarea fizică* a sălii ar trebui să fie lângă intrarea în clădire și aproape de toalete, o sală pentru pauză de cafea și orice alte resurse necesare în procesul de instruire. De asemenea, ar trebui să fie "departe" de locul obișnuit de muncă al cursanților — măcar emoțional, dacă nu și fizic.

Timpul petrecut pentru planificarea și organizarea cât mai bună a mediului de instruire va aduce foloase. Uneori însă sala nu poate fi aleasă și toate celelalte elemente par să conspire împotriva unei instruiri eficace. Dar oricum este nevoie de o bună cunoaștere a dotărilor, care sunt un factor important în conceperea planului de instruire, așa cum vom vedea în Capitolul 10.

Cum trebuie organizat mediul pentru instruirea la locul de muncă (ILM)?

Un mare avantaj al instruirii la locul de muncă (ILM) este faptul că angajații învață exact în mediul în care vor munci. De obicei, trainerul are prea puțin de spus în privința locului și dotărilor. Dar chiar și așa, el trebuie să ia măsuri de a reduce la minimum elementele perturbatoare și de a crește la maximum siguranța cursantului. Angajații trebuie să parcurgă un program riguros de orientare înainte de a pătrunde în mediul de muncă. Dacă este posibil, instruirea la locul de muncă a

noilor angajați ar trebui făcută în orele, în zilele sau în lunile cel mai puțin aglomerate. Trainerul şi supervizorul ar trebui să facă mai întâi o verificare atentă a echipamentelor şi a zonei de lucru, ca să asigure astfel atât siguranța celor implicați, cât şi buna funcționare a aparaturii. Totodată, cum am mai sus mai înainte, procesul de ILM necesită şi el structură şi pregătire. A-l lăsa pe noul angajat să vină la lucru şi a-i spune "fă şi tu ce face Joe" nu înseamnă o instruire adevărată la locul de muncă.

Mijloacele de instruire

Cum trebuie folosite mijloacele auxiliare audio-vizuale pentru a fi cât mai eficace?

Acum, după ce a fost pregătit cum trebuie mediul fizic al instruirii, trainerul trebuie să analizeze şi să-şi aleagă diferitele tipuri de mijloace auxiliare. Există o sumedenie de motive în favoarea folosirii acestora în sprijinul procesului de instruire — pe cel mai evident ni-l oferă vechiul adagiu conform căruia "o poză face cât o mie de cuvinte". Oameni rețin mai bine lucrurile pe care le percep prin mai multe simțuri. Materialele audio-vizuale folosesc la mai buna focalizare a atenției cursanților, le stimulează interesul, le clarifică explicațiile, le consolidează cunoştințele, le simplifică raționamentele şi, în general, îmbunătățesc eficacitatea instruirii. Unele forme de instruire nici nu se pot face fără astfel de mijloace, din cauza naturii informațiilor care trebuie comunicate. Cum am mai spus, ar fi aproape imposibil să predai artele plastice sau muzica doar vorbind despre ele, fără nicio exemplificare. O bună parte din meserii nu pot fi predate decât prin modalități non-verbale, în special când este vorba de obiective de la nivelul trei sau patru al lui Kirkpatrick. Este îndoielnic, de pildă, că un trainer, oricât ar fi de bun, ar putea instrui pe cineva să folosească softurile de procesare de cuvinte fără să aibă acces la un computer.

Rețineți că există o mulțime de motive şi să *nu* se folosească mijloacele auxiliare. Mijloacele auxiliare nu trebuie folosite niciodată, de pildă, doar pentru a-i impresiona pe cursanți, nici pentru a prezenta idei foarte simple, care pot fi uşor exprimate verbal. Mijloacele auxiliare ar trebui să nu devină o modalitate de a ridica bariere între trainer şi cursanți. În sfârşit, dacă sunt folosite, apar mai multe costuri, se produc mai multe complicații pe parcursul instruirii şi este nevoie de mai mult timp de pregătire. Este un lucru dificil să proiectezi materiale auxiliare bune şi de multe ori este nevoie de aportul unui specialist din afară. Dugan Laird[1] şi alții afirmă că alegerea mijloacelor auxiliare ar trebui să survină destul de târziu în procesul de planificare a lecției. În parte, acest lucru ne asigură că mijloacele auxiliare sunt folosite în sprijinul îndeplinirii obiectivului, şi nu sunt alese doar pentru că există. Apoi, doar pentru faptul că instruirea are de câştigat dacă folosim câteva mijloace auxiliare, asta nu înseamnă că dacă folosim foarte multe vom avea şi mai mult succes. Nu vă complicați degeaba!

În sfârşit, nu uitați avertismentul dat de citatul din deschiderea acestui capitol: o instruire eficace trebuie proiectată astfel încât să poată fi livrată şi fără adaosuri — pentru cazul în care echipamentele nu funcționează sau materialele auxiliare nu ajung la timp.

Acest capitol se referă la prezentarea instruirii — şi la tehnologia şi materialele "audio-vizuale". Tehnologiile de *livrare* a instruirii au fost discutate în capitolul precedent. Mijloacele audio-vizuale constituie un subiect foarte amplu, pe care îl vom trata aici pe subcategorii. Prima subcategorie cuprinde cele mai simple materiale auxiliare: materialele care se împart cursanților ("handouturile") şi broşurile sau cărțile. Următoarele subcategorii cuprind obiectele pe care se scrie în timpul lecției la clasă, cum ar fi tablele albe sau negre şi flip-charturile, urmate de retroproiector, proiectorul de computer şi aparatura video. În ultima subcategorie am inclus alte alternative posibile.

Cum se pot concepe şi folosi cât mai bine handouturile?

Materialele (foi, broşuri etc.) care se împart cursanţilor pot îmbunătăţi considerabil o sesiune de instruire, dar dacă nu sunt bine folosite, o pot şi submina. Ca oricare alt material vizual, handouturile pot fi folosite într-o multitudine de moduri şi ar trebui concepute în funcţie de tipul lecţiei respective şi de stilurile de învăţare ale participanţilor. De exemplu, ar trebui bine gândit chiar şi momentul în care să se distribuie aceste materiale: înainte, în timpul sau după lecţie? Depinde de multe lucruri.

În sesiunile în care cursanţi trebuie să ia notiţe, împărţirea încă din start a unor materiale scrise îi poate face să nu mai noteze nimic — cu excepţia cazului în care prin însăşi concepţia lor, handouturile îi stimulează să ia notiţe. Încep să nu mai fie atenţi, presupunând că au deja toate informaţiile pe hârtie. Studenţii mai buni folosesc totuşi handouturile ca pe o modalitate de a lua notiţe mai bune şi de a urmări mai bine lecţia. Dacă materialele se distribuie exact în momentul când sunt necesare (prin metoda "just-in-time", adică "exact la momentul potrivit"), lecţia este întreruptă de trainerul care se deplasează prin sală şi de cursanţii care sunt nevoiţi să le dea din mână în mână. Împărţirea handouturilor la sfârşitul lecţiei are avantajul că nu le mai citeşte şi răsfoieşte nimeni în timpul prezentării, dar are şi dezavantajul că unii cursanţi nu-şi mai iau suficiente notiţe, anticipând că vor primi materialele respective (sau iau prea multe notiţe, fiindcă nu au încredere că materialele sunt suficient de cuprinzătoare).

Ca regulă generală, nu distribuiţi materiale care nu fac decât să reproducă în întregime prezentarea făcută la clasă. Dacă aveţi de-a face cu un subiect complex sau dacă există proceduri specifice sau liste de surse pe care studenţii vor trebui să le consulte mai târziu, atunci handouturile sunt binevenite. Tot binevenite sunt şi dacă materialul pe care îl conţin

este deja cunoscut de majoritatea cursanţilor. Handouturile le permit celor deja familiarizaţi cu subiectele să le parcurgă rapid, pe când ceilalţi le pot citi cu atenţie. Este mai eficient să se procedeze astfel decât să se includă subiectele respective în programul de instruire.

Ca şi în cazul altor materiale auxiliare, aspectul handouturilor ar trebui să reflecte calitatea şi profesionalismul întregului program de instruire. Adoptaţi un stil consecvent în conceperea materialelor. Aveţi grijă să nu conţină greşeli de ortografie sau gramatică şi să fie frazate curgător. Folosiţi un copiator bun şi ambalaţi materialele în aşa fel încât să fie comod de folosit de către cursanţi — foi perforate pentru includerea în caiete mecanice, fascicule capsate, îndosariate etc.

Cum trebuie folosite tablele şi alte instrumente similare?

În această categorie am inclus ***tablele albe*** şi predecesoarele lor, ***tablele obişnuite*** pe care se scrie cu creta, ***flip-charturile*** şi chiar ***posterele***. Astfel de obiecte sunt folosite la clase de foarte mult timp. Par simplu de utilizat, dar se mai pot spune încă multe despre ele.

Scrierea pe tablă nu e chiar atât de simplă pe cât pare. În primul rând, trainerul trebuie să exerseze ca să folosească acest instrument cum trebuie. Iată câteva reguli care par evidente, dar care sunt totuşi prea adesea încălcate:

- Scrieţi suficient de mare. Mergeţi într-o sală de clasă neocupată şi scrieţi-vă numele pe tablă sau pe flip-chart. Apoi mergeţi în fundul clasei şi vedeţi dacă vă vine uşor să-l citiţi. Dacă nu, de ce? E prea mic scris? Prea neciteţ? Markerul nu scrie suficient de apăsat? Tabla e montată prea jos (gândiţi-vă că aţi avea un coleg înalt în faţa dumneavoastră)? Fiţi cel mai exigent critic al dumneavoastră, dacă aveţi de gând să folosiţi acest instrument.

- Scrieți cât mai clar — sau folosiți litere de tipar. S-ar putea să fiți nevoit să scrieți mai lent. Dacă aveți un scris într-adevăr urât, poate că e mai bine să folosiți alte tipuri de materiale, de exemplu folii de retroproiector sau handouturi scrise la computer. Foile de flip-chart pot fi scrise dinainte şi descoperite rând pe rând, pe măsură ce înaintați cu lecția.
- Poate fi dificil să scrieți şi să vorbiți în acelaşi timp, chiar şi cu mulți ani de experiență în spate. De asemenea, multora le e greu să se ferească de greşeli de scriere când scriu pe tablă.
- O altă problemă este contrastul insuficient, cauzat de faptul că tabla nu a fost curățată bine sau de markerele prea deschise la culoare, prea slabe sau prea subțiri pentru a se vedea de la distanță ceea ce scrieți.
- Nu scrieți prea mult — lăsați spații între idei şi notați doar lucrurile esențiale, la fel cum ați face pe o folie de retroproiector. Planificați-vă din timp configurația lucrurilor pe care le scrieți pe tablă.
- Nu ştergeți tabla prea repede. Lăsați-le cursanților timp să-şi noteze ideile de pe tablă; întrebați-i dacă au terminat înainte de a şterge tabla.
- Folosiți mai multe culori dacă aveți şi dacă are sens, nu doar de dragul noutății. Folosirea mai multor culori are sens când dorim să clasificăm anumite idei sau noțiuni — de exemplu, scriem toate ideile pozitive într-o culoare şi toate ideile negative în altă culoare. O altă justificare a folosirii mai multor culori este faptul că putem diferenția astfel argumentele dintr-o listă, alternând culorile, pentru ca studenții să vadă clar unde se încheie unul şi începe altul.
- Aveți grijă să puneți capacele la markere când nu le utilizați. Unele dintre ele se usucă în doar câteva minute.
- Nu vă rezemați de tablă. Riscați să vă ştergeți argumentele şi vă stricați hainele!
- Aveți grijă să folosiți markere speciale pentru table albe (de obicei scrie pe ele dacă sunt sau nu permanente); celelalte pot strica definitiv tabla.

- Nu vorbiți niciodată cu tabla. Scrieți pe ea, apoi întoarceți-vă spre clasă şi vorbiți cu cursanții.

În centrele de instruire mai avansate pot exista aşa-numitele "table inteligente", care arată ca nişte table albe dar servesc şi ca interfață de computer, permițând stocarea celor scrise sub forma unui fişier, transmiterea lui video într-o rețea internă sau pe internet, sau proiectarea cu ajutorul unui echipament video. Unele astfel de table posedă memorie sau sunt cuplate la un printer, ceea ce permite stocarea şi salvarea ideilor scrise înainte de a fi şterse.

Flip-charturile (fascicule de coli mari de hârtie, fixate de obicei pe un stativ sau pe perete) pot fi şi ele utilizate pentru fixarea ideilor principale. Spre deosebire de tablele albe sau cu cretă, ele pot fi pregătite dinainte şi prezentate una după alta. Altfel, se aplică şi pentru ele majoritatea celor spuse mai sus. Uneori este nevoie să lăsați coli albe între cele scrise, fie pentru că unele cerneluri se pot transmite de pe o coală pe alta, fie pentru că, dacă sunt translucide, studenții văd ce scrie pe o coală înainte de vreme. Aveți grijă ce fel de stativ folosiți — unele sunt atât de nerezistente, încât se pot prăbuşi sub greutatea colilor sau din cauza apăsării mâinii, când scrieți pe ele. De asemenea, dacă vă pregătiți să le folosiți în alt sistem decât tablele — adică vreți să le lăsați pe pereți ca să fie examinate în voie de cursanți sau să-şi scrie şi ei comentariile pe ele — aveți grijă să aveți la dispoziție ceea ce vă trebuie: bandă de lipit sau blue-tack şi markere în plus. Aveți grijă că unii pereți se strică din cauza benzii de lipit sau se poate ca cerneala markerelor să treacă prin hârtie şi să-i păteze! Dacă se pune problema ca lucrurile scrise pe coli să fie copiate de cineva după lecție, ar fi bine să aveți la dumneavoastră câteva bentițe de cauciuc ca să prindeți sulurile de hârtie pentru o manipulare mai uşoară.

Cum se pot realiza folii de retroproiector bune?

Foliile de retroproiector contribuie în mai multe moduri la îmbunătățirea unei lecții. Deşi permit mai puțină flexibilitate decât proiectarea slide-urilor de computer, sunt mult mai ieftine şi provoacă mai puține probleme tehnice. Includerea în lecție a unor folii de retroproiector are mai multe efecte benefice: (1) accentuează mesajul (fiindcă informația prezentată şi oral, şi vizual e reținută mai bine decât cea prezentată numai oral); (2) le oferă cursanților un punct focal în care să-şi concentreze atenția; (3) clarifică unele aspecte ale subiectului — există subiecte care pur şi simplu nu pot fi prezentate fără un material vizual; (4) îi oferă trainerului puncte de referință, ajutându-l să respecte mai strict planul lecției, fără să fie nevoit să-şi consulte notele. Pentru a avea eficacitate, foliile trebuie să fie însă foarte bine realizate. Iată câteva repere care merită luate în considerare:

Puneți un titlu în partea de sus a fiecărei folii. Titlul oferă o referință şi studenților, şi trainerului. Apoi vă ajută să vă sortați şi să vă organizați materialul. Puteți de asemenea să puneți şi un footer sau măcar să scrieți numărul foliei în partea de jos.

Este bine să plasați o singură idee principală pe fiecare folie. Nu puneți mai mult de şapte rânduri pe fiecare folie şi nu mai mult de şapte cuvinte pe fiecare rând, ca să fie uşor de citit. Nu înghesuiți text pe folie — lăsați spații libere, ca să fie uşor de privit. Accentuați subpunctele cu buleți sau liniuțe, mai ales dacă ocupă mai mult decât un rând.

Dacă folosiți culori, este preferabil să scrieți cu culori închise pe fond deschis. Ani de experimentări au demonstrat că efectul cel mai bun îl are scrierea cu negru pe un fond alb sau albastru deschis; cel mai defavorabil este primită scrierea cu cerneală mov pe fond galben. Un alt avertisment: nu folosiți combinații de culori pe care daltoniştii nu le pot distinge: combinații de verde şi roşu, negru şi roşu, verde şi grena, turcoaz şi maro. Imaginile negative, adică litere deschise la culoare pe

Mărimea literelor	Distanța tipică la care pot fi citite
72 pt	(1 inch) — pot fi citite de la 15m
36 pt	(1/2 inch) pot fi citite de la 6,5m
18 pt	(1/4 inch) pot fi citite de la 2,5m
12 puncte (mărimea tipică de tastare)	Prea mici ca să poată fi citite într-o proiecție

Figura 9-6 Reguli de scriere pe foliile de retroproiector

fond întunecat, sunt mai greu de distins şi întunecă sala mai mult decât este necesar, ceea ce le îngreunează cursanților luarea de notițe.

Literele trebuie să aibă mărimea şi forma potrivită. Pentru majoritatea echipamentelor de proiecție, la care se folosesc folii de acetat alb transparent pe care se scrie cu litere de tipar negre, se aplică regulile simple din Figura 9-6:

Distanțele reale de citire mai variază şi în funcție de alți parametri, discutați mai sus. Acestea sunt doar câteva repere generale.

Uşurința de citire a foliei depinde şi de fontul folosit — v. exemplele de mai jos. (cârligele, sau serifele, sunt linioarele transversale care apar la capetele libere ale unor fonturi).

Fonturile groase şi fără cârlige ("sans-serif" cum se numesc în Word) sunt cele mai bune.

Fonturile cu cârlige sunt potrivite pentru textele tipărite, nu pentru materialele vizuale.

Literele aldine şi înghesuite sunt mai dificil de citit.

Scrierea "de mână" este extrem de dificil de citit pe folie.

Străduiţi-vă să fiţi consecvent şi să păstraţi continuitatea în tot setul de folii, folosind aceleaşi fonturi, aceeaşi aranjare în pagină şi aceleaşi culori. Montaţi-le în rame de carton sau plastic, ca să fie mai uşor de manipulat. Când le concepeţi, gândiţi-vă la cei cărora vă adresaţi. Pentru fiecare tip de public merg bine alte tipuri de materiale vizuale. De exemplu, cei proveniţi din mediul financiar înţeleg bine semnificaţia unei diagrame "plăcintă", în schimb cei cu formaţie tehnică le găsesc mai puţin clare. Ca regulă generală, încercaţi să prezentaţi informaţiile în stilul pe care îl întâlnesc probabil cursanţii la locul de muncă. Fiţi cât mai ordonat în prezentarea datelor — alegeţi o modalitate cronologică, alfabetică, de la mic la mare etc. Alegeţi deci modul de organizare cel mai potrivit. Când aveţi de prezentat diagrame şi tabele, nu includeţi pe folie legenda sau dimensiunile. Lăsaţi-le să fie cât mai simple şi mai uşor de înţeles. Respectaţi tradiţia culturală — de exemplu numerele cresc de la stânga la dreapta, înălţimile obiectelor sunt reprezentate pe verticală etc.

În sfârşit, reţineţi că această metodă de prezentare nu se limitează doar la informaţiile textuale. Se pot pune pe folii grafice de orice tip, caricaturi, diagrame, desene de execuţie, fotografii şi multe altele. Dacă un concept se poate reprezenta pe o foaie de hârtie, înseamnă că poate fi pus şi pe o folie de retroproiector. Cum am mai spus, uneori cuvintele nu sunt

cele mai potrivite pentru a comunica anumite idei, aşa că fiţi cât mai creativ.

Câteva reguli de folosire a retroproiectorului

După ce vă organizaţi informaţiile pentru a le prezenta vizual în cadrul programului de instruire şi sunt gata să fie arătate cursanţilor, aveţi grijă să nu le pierdeţi de-a lungul procesului. Recomandările care urmează sunt împărţite în trei categorii: *configuraţia sălii, funcţionarea echipamentelor* şi *"showtime"*.

Configuraţia sălii necesită o oarecare gândire. Un retroproiector are nevoie de spaţiu şi de alimentare electrică la îndemână. De asemenea, e nevoie de un ecran care să fie plasat la distanţa potrivită de retroproiector, preferabil lângă peretele din faţă al sălii, cât mai aproape de mijloc.

- Plasaţi retroproiectorul pe o măsuţă joasă sau pe un cărucior, ca să nu-i deranjeze pe cursanţi; să nu fie totuşi prea jos, pentru că imaginea de pe ecran devine trapezoidală, din cauza unghiului de incidenţă. Dacă se întâmplă aşa ceva, un remediu este să înclinaţi ecranul — să-l depărtaţi de retroproiector în partea de jos.
- Testaţi retroproiectorul şi plasaţi-l astfel încât atunci când imaginea este focalizată, să umple ecranul fără să-i depăşească marginile.
- Ecranul ar trebui să fie suficient de mare, pentru că distanţa de la ecran până în ultimul rând de bănci nu trebuie să fie mai mare decât de şase ori lăţimea ecranului. Primul rând de bănci nu trebuie să fie mai aproape decât dublul lăţimii ecranului.
- În general, ecranul ar trebui poziţionat la o înălţime rezonabilă. Într-un amfiteatru mare şi cu podeaua orizontală, marginea de jos a ecranului ar trebui să fie la minimum 1,2 m de podea.
- Dacă ecranul e montat pe un trepied, s-ar putea să fie nevoie să-l urcaţi pe o masă, ca să fie suficient de sus.

- Dacă folosiți regulat aceeași sală de clasă, puneți un semn pe podea ca să știți unde să plasați retroproiectorul (cu o bandă adezivă sau cu markerul). În acest fel, dacă este mutat din loc, îl puteți poziționa din nou în locul potrivit.
- Iluminarea sălii trebuie să poată fi controlată. Orice trainer trebuie să știe unde se află întrerupătorul. De asemenea, trebuie verificat dacă razele directe de soare ar putea cauza probleme — de aceea, aveți grijă să inspectați sala, ca să vedeți cum este luminată la orele din zi în care urmează să țineți lecția.

Următorul aspect care trebuie luat în considerare este *funcționarea aparaturii*. Retroproiectoarele pot fi de calități diferite, cu lămpi de putere diferite, cu distanțe de focalizare diferite. Unele au un sistem optic care le permite să se afle foarte aproape de ecran. Dacă imaginea este distorsionată sau nu este destul de luminoasă, s-ar putea ca problema să fie legată de:

- retroproiector (calitate slabă sau lampă de putere prea mică);
- ecran (prea mic, cu capacitate mică de reflectare);
- modul de aranjare a sălii (prea multă lumină ambientală, publicul situat prea departe, persoane cu probleme de vedere).

E bine să aveți la îndemână o lampă de rezervă sau chiar un retroproiector de rezervă. Unele retroproiectoare sunt dotate din fabricație cu lampă de rezervă, care poate fi pusă în poziție de funcționare cu un simplu comutator, dar este bine să vă asigurați din timp că operația respectivă merge.

"Showtime": când începe lecția, un trainer profesionist trebuie să știe să folosească retroproiectorul cum trebuie:

- Trainerul se plasează lângă aparat, ca să-l utilizeze, dar fără să le blocheze vederea celor din sală. Uneori nu este exclus să fie nevoit să se ghemuiască sau să îngenuncheze lângă retroproiector.

- Nu vă apucați să citiți foliile cu voce tare pentru cei din public. Doar comentați-le sau referiți-vă în treacăt la ele.
- După ce puneți pe ecran o folie, faceți o pauză pentru a lăsa timp cursanților să o citească și eventual să-i copieze detaliile. Oricum nu vă vor asculta din primele clipe — dintr-un motiv sau altul, ceea ce se vede pe o folie pare a fi întotdeauna mai important decât ce spune trainerul. Însuși acest fapt ne spune foarte multe despre importanța utilizării foliilor.
- Dacă folosiți o folie care conține mai multe puncte de prezentat, gândiți-vă să descoperiți treptat fiecare punct, așezând o foaie de hârtie pe folie și mișcând-o punct cu punct. Iată un pont util: dacă acoperiți folia cu hârtie, nu cu carton, dumneavoastră veți vedea prin transparența hârtiei ce conține folia, fără însă să se vadă și pe ecran. Astfel, veți ști ce urmează să arătați cursanților. Dacă folosiți carton, va trebui să vă bazați doar pe memorie, fiindcă nu veți ști ce punct urmează decât când deja îl descoperiți.
- Folosiți cât mai mult jumătatea de sus a ecranului, fiindcă cei mai mulți oameni văd mai bine acea parte. Uneori, pentru asta va trebui fie să repoziționați folia, fie să înclinați lentila în momentul când ajungeți la partea de jos a foliei.
- Aveți grijă de jetul de aer al ventilatorului de răcire al retroproiectorului: nu vă lăsați foliile sau notele de curs lângă gura acestuia, dacă nu vreți să vă fie împrăștiate în momentul în care pornește.
- Închideți retroproiectorul când nu-l utilizați pentru a reduce zgomotul ventilatorului și pentru a nu-i lăsa pe cursanți să privească la ecranul gol sau la folia pe care nu o mai comentați.
- Faceți cât mai puține mișcări deasupra pupitrului retroproiectorului, ca să nu vă fie proiectată prea mult umbra mâinii pe ecran. Unii traineri chiar fixează o bucată de carton la lentila retroproiectorului, ca să o acopere în timpul intervalului în care schimbă folia, ca să nu se vadă pe ecran nicio mișcare.

- Când aveți de indicat ceva pe folie, este de regulă mai bine să o faceți direct pe folia de pe masa retroproiectorului, cu un creion sau un indicator special, decât să vă duceți la ecran. O excepție este când folosiți un indicator cu fascicul laser. Acestea costă în comerț mai puțin de 20 de dolari și au avantajul că vă lasă să vă mișcați liber prin sală, indicând lucrurile de pe ecran de oriunde v-ați afla.
- Dacă folosiți un indicator obișnuit sau unul telescopic, aveți grijă să nu vă jucați cu el în timpul prelegerii, fiindcă îi deranjează pe cursanți.

Multe dintre cele spuse aici despre conceperea și utilizarea foliilor de retroproiector rămân valabile și pentru alte mijloace vizuale similare, cum ar fi slide-urile proiectate de pe computer și diapozitivele. Există însă unele aspecte specifice proiectării de pe computer care merită discutate.

Cum se concepe o bună prezentare pe computer?

Softurile pentru prezentările multimedia ajută la concentrarea atenției cursanților și sunt mai flexibile decât foliile de retroproiector. Totodată dau o impresie de consistență și profesionalism. Cercetările au arătat că prezentările multimedia atrag mai bine participarea cursanților decât alte forme de instruire, ceea ce îmbogățește învățarea. Dar dacă nu sunt folosite corect ele pot reduce eficacitate unui program de instruire.

Față de foliile de retroproiector, programele de prezentări pe computer, de tipul PowerPoint® de la Microsoft, prezintă mai multe avantaje. Ele au un potențial deosebit pentru realizarea unor prezentări multimedia foarte flexibile și cu elemente dramatice: sunet, mișcare, secvențe video, demonstrații on-line. În plus permit accesul la resurse, oferă opțiuni interactive etc. Conținutul unui slide poate fi modificat oricând, pe loc, chiar în timpul prezentării, nefiind permanent, ca la foliile de retroproiector. Softul permite și printarea materialelor din fișier, pentru

a le înmâna participanților, într-o diversitate de formate. Apoi, spre deosebire de retroproiectoare, proiectoarele de computer pot fi atârnate de tavan, unde pot rămâne permanent, reglate pentru proiecție și fără să mai fie deranjate de nimeni.

Dacă instruirea se referă la computere sau programare, punctele prezentate în prelegere pot fi făcute să comute la softul discutat, pentru demonstrații on-line. Grafica și ferestrele afișate pe ecranul computerului sunt complicate și dificil de explicat, dar cu ajutorul unui program de prezentare pe computer li se poate arăta cursanților ce se întâmplă la tastarea diferitelor comenzi, la clicurile mouse-lui etc. Pot fi create seturi de date referitoare la diferite situații, pentru a se realiza simulări care să fie păstrate până când sunt demonstrate cursanților. Pe un computer pot fi instalate sau stocate o mare diversitate de programe, în afară de posibilitatea conectării la internet sau la alte surse de informații. În anumite activități de grup, cum ar fi brainstormingul, se poate folosi computerul ca să se înregistreze ideile participanților, în loc de a le nota pe flip-chart sau tablă. Apoi ideile pot fi sortate, stocate și printate. Se pot crea sau edita programe sau documente cu contribuția întregului grup.

Dar pe lângă multele avantaje ale prezentărilor pe computer există și unele dezavantaje: posibilitatea apariției unor probleme cu compatibilitatea aparaturii, timpul suplimentar cerut de pregătirea și testarea materialelor sau de reglarea echipamentelor, plus uneori dificultățile legate de iluminarea sălii. Pentru o bună prezentare este nevoie de echipamentele necesare și de o sală de mărime și configurație potrivite. Masa sau căruțul pe care se află aparatele nu trebuie să-l incomodeze pe prezentator, nici cablurile de alimentare. Uneori este nevoie de mutarea mobilierului. Alteori echipamentele se pot defecta. Trainerul trebuie să-și pregătească un plan de rezerve, pentru cazul în care i se arde lampa proiectorului sau i se blochează hard-discul — lăsându-l fără nimic dacă toată lecția se baza pe slide-urile la care nu mai are acces. Dacă sala este

prea luminoasă, imaginile de pe ecran pot fi greu de văzut; dacă e prea întunecoasă, cursanții nu pot lua notițe. Sunt săli în care ori este prea întuneric, ori prea multă lumină; altor săli nu li se pot acoperi ferestrele complet. Iar echipamentele de proiectare variază, din fabricație, în privința intensității și clarității imaginii.

Iată câteva recomandări cu privire la prezentările pe computer, care v-ar putea ajuta să reduceți la minimum problemele posibile.

- Majoritatea regulilor de mai sus cu privire la conceperea foliilor de retroproiector rămân valabile și pentru slide-urile de computer — cum ar fi să nu puneți prea multe informații pe un singur slide.
- Vorbiți cu cursanții, nu cu ecranul.
- Plasați-vă în sală în așa fel încât toți cursanții să vă poată vedea și pe dumneavoastră, și ecranul.
- Testați și echipamentele, și softul înainte de începerea prezentării.
- Dacă lecția presupune să tastați mai mult chiar în timpul prezentării, aranjați-vă dinainte o masă și un scaun.
- Indicatoarele cu fascicul laser sunt potrivite dacă doriți să arătați ceva pe ecran de oriunde v-ați afla în sală. O altă modalitate de a arăta ceva pe ecran este mouse-ul.
- Dacă sala este foarte întunecoasă v-ar ajuta să aveți o lămpiță care să vă ilumineze tastele computerului; oricum, este recomandabil să vă feriți de sălile complet întunecoase din mai multe motive, nu în ultimul rând faptul că participanților le-ar veni greu să mai noteze ceva (sau să rămână treji!).
- Concepeți slide-urile pe fond deschis.
- Faceți ca ideile deja prezentate să dispară de pe ecran sau să se micșoreze, iar cea pe care o prezentați să iasă în relief.
- Testați-vă prezentarea pe computerul și proiectorul din sala de curs pentru a identifica și corecta eventualele probleme, ca să nu apară exact în fața cursanților. Testul este cu atât mai important dacă slide-urile au fost create cu un soft, iar prezentarea se face de pe un computer cu alt soft. Problemele care pot apărea includ faptul că pe ecran vor apărea mai puține culori decât ați prevăzut, rezoluția ar putea fi mai slabă etc. Versiunile unui software nu admit întotdeauna aceleași fonturi, forme de buleți sau fonduri. Este cât se poate de neplăcut, și uneori jenant, ca o prezentare care a fost creată cu atâta grijă și efort să arate rău în fața publicului numai din cauza tehnologiei!
- Dacă planul lecției cuprinde și conectarea la internet sau la resursele rețelei interne a organizației, aveți grijă ca sistemul de pe care faceți prezentarea să admită acest lucru. Computerul trebuie să aibă adresă IP, permisiunea de a se conecta la serverul necesar, procesor cu viteza adecvată și așa mai departe. Și nu uitați că există întotdeauna posibilitatea ca rețeaua să cadă sau ca serverul la care vă conectați să fie lent sau defect etc. Din nou, este foarte important să faceți un test înainte de prezentare și să aveți neapărat un plan de rezervă (v. din nou citatul din deschiderea capitolului!).

Cum putem folosi cu maximă eficacitate programele video de instruire?

Programele video de instruire au mai multe avantaje — dacă sunt corect folosite la clasă. Mulți oameni s-au deprins deja foarte bine să considere televiziunea o sursă eficace de informații, așa că sunt foarte atenți la ideile care le sunt prezentate astfel. Un program de instruire video bine conceput însuflețește lecția, prezentând informațiile și vizual, și prin cuvinte rostite sau scrise. Prin intermediul programelor video, cursanții pot "vizita" departamente sau unități ale companiei și pot asculta cuvintele celor din conducere. Pot asista la procese chimice și biologice care n-ar putea fi reproduse într-o sală de clasă și nici măcar la locul lor de muncă, în unele cazuri. Pot vederea

evenimente filmate accelerat sau, dimpotrivă, cu încetinitorul şi multe alte lucruri care se "întâmplă" astfel drept în sala de clasă. O prezentare video bine făcută le oferă cursanţilor idei, pe care le însoţesc cu argumente care îi ajută să înveţe mai bine şi să le reţină — mai ales dacă este vorba de cursanţi între 20 şi 40 de ani, care au avut parte de mici de imagini video şi prezentări multimedia.

Dar, pe de altă parte, în ziua de azi toată lumea are cameră video. O mulţime de aşa numite "programe de instruire" video sunt prost realizate sau nu izbutesc să-şi susţină clar argumentele. De asemenea, se întâmplă să prezinte unele idei considerabil diferit de felul cum sunt expuse în materialele de curs sau de felul cum sunt privite de companie sau de trainer. Programele video învechite îşi pierd aproape automat credibilitatea în faţa privitorilor — pot fi depăşite, greşite sau uneori chiar de-a dreptul periculoase, mai ales în domeniile în care schimbările se produc rapid.

Se pot găsi programe de instruire video produse de anumite firme: pot fi închiriate sau cumpărate pentru a fi folosite la cursurile de pregătire. Marile firme de instruire au proceduri de rutină pentru organizaţiile care vor să închirieze sau să împrumute din materialele lor. De regulă, închirierea costă între 50 şi 300 USD pentru 3-5 zile; preţul tipic de vânzare pentru un program de instruire standard poate fi între 595 şi 4.000 USD. Unele companii producătoare de programe video oferă discounturi pentru cumpărări în cantitate mare sau încheie contracte de licenţă; există şi programe video pe care le oferă bibliotecile publice. Aproape toate programele video care se comercializează sunt protejate prin copyright, iar reproducerea este riguros restricţionată: orice organizaţie care ar încălca legea în această privinţă şi-ar asuma un risc financiar cât se poate de serios. Există cataloage care conţin liste complete ale programelor video de instruire, cum ar fi Gale sau Bowkar, pe care le găsiţi în secţiile de documentare ale bibliotecilor mai mari; dar puteţi găsi astfel de liste şi on-line. Furnizori puteţi găsi şi în lista adreselor de site-uri de la sfârşitul Capitolului 1, cum ar fi, de pildă CRM Learning (www.crmlearning.com).

Producţia unui program video original poate fi extrem de costisitoare (poate ajunge până la 1.500 de dolari pe minut de prezentare finală), dacă se pune şi problema unei calităţi acceptabile. Totuşi, pentru a reliefa sau demonstra anumite lucruri concrete, într-un program de instruire pot fi folosite şi unele înregistrări video făcute cu forţe proprii (dar în doze nu prea mari). Secvenţe video mai pot fi incluse şi în prezentările PowerPoint sau pot fi folosite în programele din sistemul învăţământului la distanţă. Reţineţi însă că modul în care este recepţionat un program video de cursanţi depinde foarte mult de calitatea acestuia, în parte şi din cauza exigenţelor create de programele profesionale produse comercial.

Unele companii mari şi-au creat propriile lor reţele de transmisiuni digitale. Ford, de exemplu, posedă un sistem de transmisii prin satelit, prin care îşi distribuie programele de instruire pentru mecanici şi personalul din vânzări din toate reprezentanţele din America de Nord. Multe universităţi, un exemplu notabil fiind cea din Chicago, posedă sisteme de televiziune prin care îşi distribuie cursurile, atât cele incluse în sistemul de credite, cât şi cele opţionale.

Evident, costurile pe care le implică astfel de sisteme, ca şi problemele de logistică, complică mult folosirea programelor video la sala de clasă. În afară de costurile de închiriere, cumpărare sau realizare ale programelor video, este nevoie şi de echipamentul necesar, ca şi de facilităţile cerute de acesta. De asemenea, se pierde din flexibilitate. Prin urmare, dacă sunt folosite, programele video ar trebui să facă mai mult pentru lecţia respectivă decât doar să umple timpul şi să-i amuze pe cursanţi.

Trainerii nu trebuie niciodată să prezinte un program video pe care nu l-au vizionat înainte. Planificaţi dinainte felul în care veţi folosi programul video sau felul în care acesta vine în sprijinul îndeplinirii obiectivelor de instruire. Înainte de

începerea programului, pregătiți-vă bine terenul; de asemenea, alegeți câteva întrebări pe care să le puneți cursanților după terminarea casetei. Unele programe video vin însoțite de un manual pentru instructor, care vă ajută să compuneți astfel de întrebări. Cursanții vor fi mai atenți la program dacă știu că li se vor pune câteva întrebări. În sfârșit, aveți grijă să știți bine cum funcționează echipamentul și sistemul de iluminare al sălii; aveți grijă să verificați dacă aparatele sunt funcționale și dacă programul video pornește fără probleme când aveți nevoie.

Ce alte mijloace vizuale ne-ar putea ajuta într-un program de instruire?

Există și alte mijloace de instruire mai vechi, utilizate astăzi mai rar, cum ar fi ***diapozitivele*** sau ***filmele pe celuloid*** de 8 sau 16 mm. Cine le folosește o face pentru că pur și simplu conținutul respectiv nu există pe alt suport.

Alte mijloace, cum sunt ***înregistrările audio***, au fost întotdeauna limitate doar la anumite aplicații. Fiindcă nu există niciun stimul vizual în sprijinul sunetului, înregistrările audio sunt folosite de obicei în situațiile de instruire în care conținutul se adresează în principal auzului — de exemplu, învățarea limbilor străine sau a muzicii. Poate fi utilă înregistrarea audio a unei prelegeri, pentru a fi ascultată de studenți, de exemplu de cei care nu au putut participa la o lecție sau care au nevoie să o asculte din nou. Dacă aveți frecvent nevoie să vă înregistrați prelegerile, faceți rost de un sistem de înregistrare care comprimă lecția, ceea ce îi permite ascultătorului să o asculte într-un timp mai scurt. Cercetările au arătat că învățarea este foarte mult ajutată prin acest proces.

Proiectoarele pentru materialele opace sunt o altă tehnologie "veche" — de fapt, în prezent se folosește o variantă computerizată a unui aparat mai vechi, numit epidiascop. ELMO®, care este o combinație de retroproiector și proiector de materiale opace, folosește o cameră video care filmează obiectul

de pe platformă, indiferent dacă este opac sau transparent, ori bi- sau tridimensional.

Acest aparat îi permite trainerului să proiecteze pe ecran cărți, ziare, lucrări scrise ale studenților și așa mai departe, fără să le mai fotografieze ca să le includă în folii transparente sau fișiere de computer. Și în cazul acestor materiale se aplică regulile discutate în secțiunea despre foliile de retroproiector.

În sfârșit, ***camerele video*** pot fi un instrument de instruire excelent pentru furnizarea unui feedback către cursanți în anumite situații, cum ar fi tehnicile de intervievare, prezentările de vânzări, consilierea angajaților și cursurile de formare a trainerilor. Ca și în cazul altor instrumente descrise aici, operarea cu eficacitate a camerei video necesită aptitudini și practică. Prin urmare, nu este suficient să alegeți una din magazin și să vă așteptați să faceți filme profesioniste din prima zi. Există o mulțime de cărți și articole de reviste, precum și o serie de programe de perfecționare organizate de anumite asociații profesionale sau din domeniul educației continue care vă pot ajuta să vă îmbunătățiți aptitudinile în folosirea acestui instrument.

Ce altceva ar trebui să știm despre mijloacele auxiliare sau audio-vizuale și folosirea lor în instruire?

În afară de echipamentele pentru prezentarea informațiilor, probabil că echipamentele cele mai importante pentru formarea sau îmbunătățirea aptitudinilor cursanților (fie la locul de muncă, fie în afara lui) este cel folosit direct în munca lor. Dacă în cursul instruirii nu este posibilă sau practică folosirea echipamentelor de lucru ale cursanților, este bine să li se asigure cel puțin simulatoare sau surogate. Așa cum probabil ați reținut din capitolele precedente, instruirea pentru formarea aptitudinilor trebuie să conțină multă practică și să fie concepută în așa fel încât să permită un transfer eficace al instruirii.

În sfârşit, aşa cum sugerează citatul de la începutul acestui capitol, este bine să aveţi întotdeauna un plan de rezervă. Evident, cu cât este mai sofisticată tehnologia la care apelăm, cu atât sunt mai mari riscurile de a avea probleme cu ea. Când folosim flip-chart-uri, nu au de unde să apară prea multe probleme — afară poate de răsturnarea stativului şi uscarea markerelor. În schimb, "downloadarea" direct în sala de instruire a unei transmisii prin satelit privind folosirea unui soft upgradat de computer, care a fost instalat doar cu o noapte înainte, poate avea un potenţial mult mai mare de a se transforma într-o catastrofă. Verificaţi, verificaţi încă o dată, puneţi-vă la punct un plan B — fie chiar şi planul de a rechema toţi cursanţii în sala de curs a doua zi!

Tabelul următor oferă un scurt rezumat al celor mai important avantaje şi dezavantaje ale principalelor echipamente şi mijloace auxiliare folosite în instruire şi discutate în acest capitol.

Tabelul 9-1 Comparaţii între diferitele mijloace audio-video folosite în instruire

Mijloace AV	Unde şi când sunt cele mai utile	Avantaje	Dezavantaje
Handouturi şi alte materiale de citit	Pentru studiul preliminar; pentru detalierea unor informaţii.	Permit alegerea propriului ritm de studiu, nu necesită vreun echipament.	Niciunul, dacă sunt corect folosite. Trebuie să fie relevante şi bine concepute. Atenţie la aspectele legate de cunoaşterea limbii sau la gradul de alfabetizare al cursanţilor.
Tablele, flip-chart-urile etc. (incl. tablele "inteligente" numite *smartboards*.	Când trebuie stimulate discuţiile; atrag participarea cursanţilor.	Disponibile aproape pretutindeni, foarte flexibile, necesită pregătire minimă, permit folosirea culorilor.	Este dificil de scris clar; pot fi murdare. Şi încă nu s-a inventat markerul dotat cu "spell checker".
Retroproiectoarele şi ELMO-urile	Când trebuie consolidate ideile principale sau prezentate ilustraţii.	Larg accesibile, uşor de folosit, permit folosirea culorilor.	Probleme legate de dotări*, reglare, mai puţină flexibilitate.
Prezentările pe computer	La consolidarea ideilor principale, demonstrarea unor programe, acces la reţele de resurse (internet etc.).	Creează o imagine profesională, folosesc culoare, sunet şi mişcare, sunt flexibile. Recurg la o varietate de moduri de învăţare.	Probleme legate de dotări*, reglare, pregătire; risc de defecţiuni tehnice.
Programele video — playere de casete video, DVD şi CD- ROM.	La ilustrarea vizuală a conceptelor; adaugă dramatism şi realism; se pot adresa unui auditoriu dispersat.	Programele video pot fi produse în mod profesionist; permit includerea unor elemente şi concepte care altfel ar fi inaccesibile; oferă acţiune şi culoare.	Programele video de calitate sunt costisitoare; mai puţin flexibile; costul echipamentului.

Mijloace AV	Unde și când sunt cele mai utile	Avantaje	Dezavantaje
Playerele audio — casete, CD, MP3 etc.	La furnizarea unor ilustrări auditive — limbi străine, muzică etc.	Foarte portabile, ușor de folosit, larg accesibile, adaugă varietate și consolidează conceptele discutate.	Dificil de obținut programe de calitate; capacitatea de asimilare bazată pe un singur organ senzorial este limitată.
Proiectoarele de diapozitive	Prezintă imagini statice.	Secvența este flexibilă și ușor de actualizat.	Probleme legate de dotări*.

Probleme legate de dotări*: sala de curs trebuie să fie dotată cu prize de alimentare electrică, control asupra luminii; mai apare problema costului echipamentului de proiecție și al ecranului, restricțiile în privința amplasării scaunelor pentru public etc.

10 Întocmirea planului de instruire

"Orice te-ai apuca să faci, constați că trebuia să faci altceva mai întâi."

Legile lui Murphy, corolarul 6

Orice trainer profesionist știe că improvizația nu e deloc cea mai bună cale de a îndeplini obiectivele de instruire. Cheia succesului este un plan de instruire bun, care să te facă să te simți pregătit și sigur în lucrul cu cursanții dintr-o organizație. Dintre activitățile pe care trebuie să le efectueze un trainer, întocmirea planului de instruire este una consumatoare de timp, dar e cât se poate de utilă.

În capitolele precedente am discutat despre cum putem identifica nevoile de instruire, cum se scriu obiectivele și cum se măsoară îndeplinirea acelor obiective; cum se decide care să fie folosit dintre mai multe tipuri de instruire și cum se aleg dotările și echipamentele auxiliare. Acum a venit timpul să ne organizăm toate ideile și materialele într-un plan sistematic. Scopul unui plan de instruire este de a-i călăuzi pe trainer și pe cursanți de-a lungul procesului de învățare, pe calea cea mai eficace. Ca orice plan, și acesta trebuie să pornească de la țeluri și strategii, să specifice resursele necesare, să prezinte etapele ce se vor parcurge și toate activitățile necesare, oferind astfel o bază pentru controlul și evaluarea procesului.

De ce este important un plan de instruire?

Un trainer nu poate veni la clasă la începutul lecției, întrebând: "Despre ce să vorbim azi?", la fel cum un supervizor nu-şi poate permite să intre într-un birou sau atelier întrebând "Ce să facem noi azi?" Amândoi au nevoie de un plan. Amândoi au nevoie să controleze şi să le furnizeze oamenilor feedback, indiferent dacă li se cere sau nu să facă evaluări formale de performanță. Cursanții se vor implica mai mult în procesul de învățare dacă simt că trainerul îşi face datoria fără cusur. Dar ca să simtă aşa ceva, este nevoie ca trainerul să aibă un plan care:

- asigură îndeplinirea obiectivelor de instruire;
- menține programul de instruire în grafic şi în bugetul alocat;
- îi oferă trainerului o referință de-a lungul lecțiilor ("note de curs");
- îi asigură organizației documentația cu privire la ceea ce s-a acoperit în procesul de instruire;
- dacă există mai mulți traineri la acelaşi program, le permite să-şi coordoneze cum trebuie activitatea.

De unde trebuie început?

Un proces atât de important precum cel de concepere a unui bun plan de instruire consumă timp, dacă e să fie făcut cum trebuie. Va trebui să răspundeți la mai multe întrebări şi să gândiți atent strategiile de instruire. Un bun punct de pornire este să răspundeți la întrebările din Figura 10-1.

Câteva aspecte importante de luat în considerare la întocmirea unui plan de instruire

Modelul din Figura 10-2 arată că un plan de instruire trebuie să ia în considerare trainerul, cursantul şi materialele care

vor fi folosite. Totodată trebuie să fie alcătuit ținând seama de factorii mediului în care se desfăşoară instruirea, cum ar fi numărul oamenilor care participă, echipamentele, dotările, timpul disponibil, cultura organizației şi mecanismele acesteia şi aşa mai departe.

În miezul acestui model stau cele trei componente principale. Prima, ***conținutul şi obiectivele***, influențează puternic însăşi concepția planului de instruire, ceea ce, la rândul ei, impune modul de definire a tipului de instruire oferit. De exemplu, conținutul instruirii ar putea fi modul cum trebuie lucrat cu cea mai recentă versiune a pachetului Microsoft Excel® sau cum trebuie operat modelul T-317 de strung. Aceste subiecte necesită o definire precisă a conținutului. Pe de altă parte, modul cum trebuie gestionat stresul în muncă sau şedința săptămânală consacrată securității muncii sunt subiecte care se pretează unui mare număr de abordări şi care pot avea un conținut variat. Cum am explicat în Capitolul 5, obiectivele trebuie să specifice cât de precis trebuie să-şi însuşească oamenii conținutul. O instruire menită să le ofere doar o idee despre un subiect dat diferă foarte mult de o instruire în urma căreia cursanții trebuie să aibă cunoştințe operaționale cât se poate de detaliate— şi, de asemenea, foloseşte cu totul alte metode.

Trainerul influențează modul de concepere a planului prin aptitudinile şi abilitățile sale şi prin modul său preferat de operare. Unii traineri oferă prelegeri excelente; alții sunt în stare să-şi adoarmă publicul încă înainte de a se prezenta. Un aspect esențial este în ce măsură sunt trainerii experți în domeniul în cauză, tehnicieni buni în activitatea respectivă, dar lipsiți de o bază teoretică, sau traineri cu bune aptitudini pentru instruire, dar cu experiență limitată în acel domeniu. Unii traineri se descurcă foarte bine cu metodele deductive, dar nu sunt suficient de bine organizați ca să ofere o bună instruire inductivă. Uneori, un trainer e obligat să se ocupe şi de lucruri situate în afara domeniilor pe care le stăpâneşte bine, dar este bine să se țină cont şi de preferințele lui, când este po-

sibil. Trainerii au de regulă libertatea să-şi întocmească planul de lecţie cum vor, dar uneori poate fi necesar să şi-l adapteze anumitor standarde: (1) când există mai mulţi traineri care să-l folosească în comun; (2) când planul se află sub controlul unei autorităţi externe, cum ar fi o agenţie guvernamentală sau de reglementare; (3) când este cerută o certificare din partea unei asociaţii profesionale (ex., ISO) sau din partea unei companii (ex. Cisco).

Numele trainerului Data

Programul de instruire

Aspecte legate de proiectarea instruirii

Denumirea programului de instruire în muncă pe care îl veţi realiza:

_____

Motivele efectuării instruirii:

_____

Persoana (sau departamentul) care solicită programul de instruire:

_____

Nivelul prealabil de cunoştinţe sau aptitudini pe care trebuie să-l aibă cursanţii la începerea programului de instruire:

_____

Obiectivele instruirii:

_____

Beneficiile pe care le vor avea cursanţii dacă îşi vor însuşi şi vor aplica instruirea:

_____

Principalele puncte care vor trebui abordate:

_____

Figura 10-1 Listă de verificare în vederea întocmirii planului de instruire (Folosiţi coli de hârtie suplimentare, dacă aveţi nevoie)

Informaţiile care trebuie să fie vizualizate (prin demonstraţii, elemente audio-video etc.) sau aplicate în practică (prin exerciţii executate de cursanţi) pentru a fi însuşite şi reţinute:

_____

Concluziile care se vor trage la încheierea instruirii:

_____

Managerul cursanţilor se aşteaptă ca angajaţii să fie capabili, în urma instruirii, să execute următoarele operaţii:

_____

Motivele alegerii prezentului grup de participanţi sunt:

_____

Dacă s-a oferit anterior un program de instruire similar sau înrudit, rezultatul acestuia a fost următorul:

_____

Compartimentele şi persoanele care pot ajuta la pregătirea acestei instruiri sunt:

_____

Nivelul de succes al programului va fi determinat de:

_____

Aspecte de logistică ale instruirii

Datele şi orele începerii şi încheierii programului de instruire:

_____

Locul de desfăşurare a programului de instruire:

_____

Numărul participanţilor la sesiunea de instruire şi categoria lor:

_____

Cum, când şi cine îi va informa pe participanţi:

_____

Echipamentele, materialele, eşantioanele, handouturile, mijloacele vizuale etc. care vor fi necesare în instruire:

_____

Figura 10-1 Listă de verificare în vederea întocmirii planului de instruire (Folosiţi coli de hârtie suplimentare, dacă aveţi nevoie) (continuare)

Datele de finalizare ale fiecăreia dintre etapele următoare:

Obținerea de informații: _____

Schița prealabilă a programului: _____

Pregătirea materialelor vizuale: _____

Exersarea pașilor: _____

Prezentarea prealabilă a programului în fața conducerii: _____

Finalizarea: _____

Evaluarea: _____

Alte aspecte semnificative:

_____

Figura 10-1 Listă de verificare în vederea întocmirii planului de instruire (Folosiți coli de hârtie suplimentare, dacă aveți nevoie) (continuare)

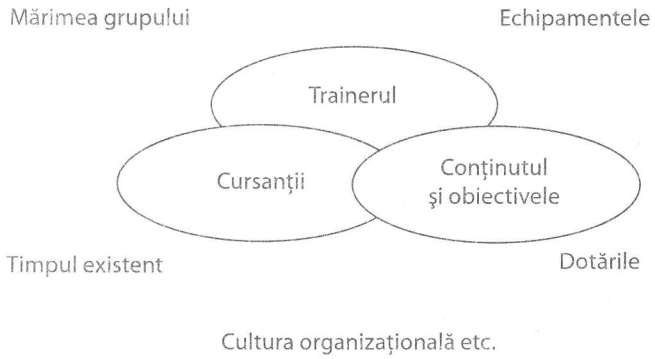


Figura 10-2 Factori care influențează alcătuirea unui plan de instruire

Cursanții au probabil stiluri de învățare diferite, formații diferite și probabil chiar motivații diferite când participă la instruire. Adesea este greu de găsit o modalitate simplă de a caracteriza un grup de cursanți. O cale de a defini populația de cursanți vizată pornește de la analizele făcute în prealabil. O altă cale este de a analiza atitudinile și percepțiile cu care vin în programul de instruire. Vor într-adevăr să participe, sau nu? Dacă nu, trainerul trebuie să pornească anume de la problemele de motivare. Sunt ei oare convinși de relevanța programului de instruire? Dacă nu, este important să li se explice foarte clar. Au oamenii încredere în persoana trainerului? De ce ar avea? Au ei încredere în ei înșiși? Au o pregătire prealabilă bună? Au ei suficiente aptitudini mentale și fizice pentru a învăța materia propusă? Dacă nu le au, de ce participă la instruire?

În afară de cele trei componente centrale, înfățișate în Figura 10-2, concepția unui plan de instruire bun este influențată și de mulți alți factori. Fiecare dintre ei exercită un impact evident asupra structurii planului de instruire și fiecare ar trebui luat în considerare de trainer sau de proiectantul instrucțional. Gândiți-vă la următoarele aspecte:

- *Mărimea grupului.* Este vorba de o singură persoană sau de optzeci? Mărimea grupului influențează planul de instruire în mai multe moduri. De pildă, cu cât este mai mare un grup, cu atât este mai important să se prevadă activități pe subgrupe, pentru a se asigura învățarea la nivel individual.
- *Echipamentele necesare sau disponibile pentru instruire.* Cât de multe aparate, cât de mari, ce putere sau activități de întreținere vor fi necesare— sunt acestea exact la fel cu cele folosite de cursanți în munca lor? Și așa mai departe.
- *Timpul disponibil pentru instruire.* Cu cât durata de timp este mai scurtă, cu atât este mai mare nevoie să se recurgă la instruirea inductivă, deși aceasta favorizează mai puțin învățarea. Va trebui făcută instruirea într-un singur interval

mare sau pe mai multe intervale mici? Citiți și comentariile din Capitolul 11 despre transferul instruirii.

- *Dotările sălii în care se va ține instruirea.* Unde se va ține instruirea, în incinta companiei, unde veți putea avea acces la un copiator, la biroul propriu, la serviciile administrative etc., sau în afara ei? Va avea loc undeva unde să puteți avea acces la echipamentele pe care le folosesc cursanții în munca lor, sau va trebui să creați surogate și simulări, sau alte mijloace pe care să le folosiți pentru exercițiile cursanților?
- *Cultura și aspectele politice ale vieții organizației* în care se desfășoară instruirea și în care lucrează cursanții. Cum se vor simți cursanții trimiși la instruire, încântați sau amenințați? Se așteaptă oare supervizorii ca persoanele trimise la instruire să-și întrerupă cursurile ca să rezolve probleme uzuale de muncă? În ce măsură va trebui să planificați un transfer al instruirii — sau se va produce în mod automat?
- *Structura planului de instruire.* Se va face o instruire standard, în același timp pentru toată lumea, sau va avea un ritm determinat de viteza în care își va însuși fiecare cunoștințele predate? Se va desfășura la locul de muncă sau în afara lui? Și așa mai departe.

Care sunt elementele unui bun plan de instruire?

Prevede în scris atât conținutul, cât și direcția. Un bun plan de instruire trebuie să definească ce anume se va aborda și cum anume va fi acoperită materia planificată. Un astfel de mod de organizare presupune a include indicații cu privire la întrebările care trebuie puse, lista răspunsurilor așteptate (pentru cazul în care cursanții nu oferă niciunul), trimiteri specifice către materialele necesare (handouturi sau lecturi), ba chiar și

"indicații de scenă"— când anume se distribuie handouturile, când se iau pauzele și așa mai departe.

Este scris ca un ghid, nu ca un scenariu. Nu încercați să memorați tot planul de instruire ca pe un rol într-o piesă și nici nu-l concepeți prea detaliat. Cu cât un trainer predă mai frecvent un subiect, cu atât mai puține detalii are nevoie să-și includă în plan, fiindcă are deja însușite foarte bine și o bună parte din conținut, și modul în care se desfășoară lecția. Totuși, chiar și trainerii experimentați ar trebui să aibă un plan de instruire, pentru eventualitatea că li s-ar defecta "pilotul automat"— sau pentru cazul în care ar trebui să predea ștafeta altui trainer. Planurile cu prea multe detalii îl fac pe trainer să vrea să-și citească notițele și să fie prea atent la ceea ce a scris; pe de altă parte, planurile prea schematice sporesc pericolul de a parcurge materia prea rapid și superficial, omițând părți importante.

Este conceput în așa fel încât să-l ajute pe trainer. Desigur, unele organizații pot impune alcătuirea planului într-un format standard precizat, dar în general trainerul trebuie să simtă că ceea ce a scris îl ajută să țină lecția. Forma de plan prezentată în Figura 10-3 este doar unul dintre exemplele posibile.

Este alcătuit într-un format convenabil. O sugestie este să folosiți coli A4 prinse în caiete mecanice, pentru că atunci când sunt deschise stau bine întinse pe masă. Dacă planul de instruire este scurt, puteți să-l scrieți pe coli de hârtie capsate la colț, ca să se păstreze în ordine. Fișele de carton nu sunt de obicei o idee prea bună: sunt mai dificil de citit și manevrat și se pot amesteca ușor.

Este scris suficient de mare ca să fie ușor de citit. Planul de instruire trebuie să fie printat cât se poate de clar— nu vă bazați pe scrisul de mână. Lăsați cât mai mult spațiu liber, pentru că: (a) vă este mai ușor să parcurgeți planul și să reveniți la el dacă vă abateți; (b) aveți unde să vă scrieți comentariile. Păstrați planul cât mai simplu și clar. Nu vă complicați degeaba— de exemplu, evitați să folosiți coduri de culoare, dacă nu vă este

impus acest lucru de organizație și dacă nu aveți foarte clară semnificația fiecărei culori.

Care sunt etapele comune parcurse în alcătuirea unui plan tipic de instruire pentru formarea aptitudinilor?

Majoritatea planurilor de instruire cuprind unul sau mai multe module. Un modul ar putea cuprinde unul sau mai multe cicluri Stimul-Răspuns-Feedback cu privire la un element de învățare sau la un obiectiv. În general, fiecare modul trece printr-o succesiune previzibilă de activități. Etapele de mai jos sunt prezente de obicei în cele mai bune planuri de instruire, adesea în mod repetat:

1. *Anticipare, atenție, start* (la fel ca în atletism: "pe locuri, fiți gata, start!").
   Această porțiune a planului de instruire are rostul de a atrage atenția cursanților, de a-i motiva și de a le stârni interesul.
   Rostul este să-i facă pe cursanți curioși în privința instruirii prin prezentarea unor ilustrații, schițe, obiecte și așa mai departe. O abordare multisenzorială este mai bună decât una care se bazează pe folosirea unui singur simț. Muzica, povestirile, ilustrațiile, exercițiile de încălzire (pentru "spargerea gheții") și chiar scenetele dramatice ajută toate la începerea procesului de instruire, la reluarea lui după o întrerupere sau la trecerea către următorul subiect. Trainerul ar trebui să fie conștient că poate avea în față oameni diferiți și să încerce să satisfacă cerințele fiecăruia. Oamenii vin la o instruire cu necesități diferite, așa că recurgerea la un singur tip de introducere s-ar putea să nu aibă efect pentru toți. Un alt rost al introducerii este să-i facă pe cursanți să se relaxeze și să simtă că își vor putea însuși materia.

   O introducere ar trebui să fie întotdeauna încurajatoare, niciodată intimidantă.
2. *Obiectivele.* Clarificați-le oamenilor obiectivele de instruire și relevanța pe care o au lecțiile pentru ei. Arătați-le încotro se îndreaptă cursul. Cursanții sunt ajutați dacă își creează un cadru mental în care să-și structureze noile informații. Ce anume li se va preda, cum vor folosi lucrurile respective, cum vor fi evaluați — toate acestea ar trebui să le fie cât se poate de clar. Nu-i lăsați să devină prea dependenți de trainer. Adulții își doresc să participe și învață mai ușor când o fac. De cum începe programul de instruire, obiectivele și schema generală a acestuia ar trebui să le fie cât se poate de limpezi. Pe măsură ce instruirea trece de la un subiect la altul sau de la un aspect la altul, este bine să faceți o scurtă recapitulare și reorientare asupra materialului vizat. De exemplu, le puteți spune cursanților: "Am terminat deci discuția despre cum se demontează carburatorul, iar acum vom trece la modul în care poate fi recondiționat. Veți învăța cum pot fi curățate, reglate și montate la loc piesele sale componente, după care vom trece la reinstalarea carburatorului."
3. *Informațiile.* Informațiile constituie conținutul unei lecții. Ele trebuie să urmeze prezentării obiectivului și să fie compuse din părți clar definite. Folosiți în cadrul prezentării o combinație de diverse metode inductive și/sau deductive, pentru a răspunde diferitelor stiluri de învățare. Vorbiți, arătați, ilustrați, întrebați cursanți — pentru a-i ajuta să acumuleze cunoștințele sau aptitudinile care li se predau și să vă asigurați că le înțeleg cum trebuie.
4. *Demonstrațiile, modelele, exemplele, aplicațiile.* Dacă obiectivul se referă la aptitudini, cursanții ar trebui să poată vedea în ce constă comportamentul dorit. Observarea comportamentului respectiv ar putea fi realizată prin intermediul unui program video sau printr-o vizită în spațiul de muncă. Descompuneți conținutul pe etape

discrete şi prezentaţi-le în ordinea corectă. Demonstraţi ceea ce este capabil să facă un lucrător care posedă deja aptitudinea respectivă. În privinţa instruirii care vizează cunoştinţe sau concepte, urmăriţi ca participanţii să înţeleagă procesele şi structurile. Folosiţi analogii şi exemple de cazuri care îmbunătăţesc relevanţa materialului. Explicaţi ce importanţă au pentru munca participanţilor informaţiile oferite, comentând după caz şi eventualele incidente sau probleme înregistrate în cadrul companiei.

5. *Verificarea*. Verificaţi dacă participanţii au înţeles ce li s-a predat; asiguraţi-vă că aceştia au auzit *şi* au înţeles materia. Sunt capabili s-o aplice? Au ajuns la nivelul de înţelegere adecvat, aşa cum este prevăzut de obiectivele stabilite? Ca să aflaţi acest lucru, folosiţi formele corespunzătoare ale ciclului stimul-răspuns-feedback (S-R-F). Puneţi întrebări specifice cu privire la conţinutul prezentat şi demonstrat (stimul). Vedeţi dacă participanţii vă dau răspunsurile corecte (răspuns). Apoi spuneţi-le dacă răspunsurile lor sunt corecte şi, dacă nu sunt, arătaţi-le care ar fi trebuit să fie răspunsul corect.
6. *Practica*. Activităţile practice necesită adesea un feedback direct din partea trainerului, deşi unele tipuri de instruire pentru formarea aptitudinilor oferă automat feedback. De exemplu, dacă un cursant face o comandă greşită la computer, funcţionarea programului îi indică în mod normal că a greşit. Iată câteva exemple de practică făcută sub îndrumare: practica pe echipamentul de muncă real, lucrări de laborator, simulări (ex. simulatoarele de zbor), scrierea sau efectuarea exerciţiilor la clasă (ex. completarea corectă a unei comenzi de achiziţie). Pe măsură ce cursanţii îşi demonstrează însuşirea cunoştinţelor necesare sau arată că au avansat în formarea unei aptitudini, trainerul poate începe să se implice mai puţin. El îi poate lăsa pe cursanţi să continue să exerseze cu ajutorul unor întrebări sau teste recapitulative la finalul lecţiei sau a unor teme pentru acasă. Pentru menţinerea interesului cursanţilor pentru ceea ce au de învăţat, trainerul poate să le ofere în continuare feedback, sub forma unor comentarii, sau chiar să le acorde punctaje numerice.
7. Efectuarea unei ***evaluări formale, după care fie (a) cursanţii sunt lăsaţi să se întoarcă la locurile lor de muncă, fie (b) se trece la următoarea etapă a instruirii***. De îndată ce se încheie practica individuală, cursanţii sunt gata să-şi înceapă sau să-şi reînceapă munca, cu excepţia cazului în care planul de instruire conţine şi formarea altor aptitudini sau cunoştinţe. Folosiţi metodele potrivite de evaluare, cum am spus mai sus. Aceste metode includ testele de performanţă şi întrebările scrise sau orale. Testele de performanţă se aplică la obiectivele de aptitudini şi pot consta în proiecte, scenarii de interpretare pe roluri, activităţi pe grupe şi studii de caz. După încheierea instruirii, nu uitaţi să faceţi o evaluare a programului, ca întreg.

Ce elemente specifice ar trebui să includă un bun plan de instruire?

Un bun plan de instruire trebuie să aibă cinci componente principale: Conţinutul (adică materia predată), Administrarea, Metoda, Timpul şi Auxiliarele — sau CAMTA, ca să fie mai uşor de memorat.

Conţinutul este, desigur, cea mai importantă componentă. Chiar dacă planul dumneavoastră de lecţie n-are altceva, conţinut e obligatoriu să aibă. Conţinutul este dat de obiectivele de instruire şi include date, informaţii, procese şi concepte pe care trebuie să le înveţe cursanţii ca urmare a instruirii. Cum am mai spus în Capitolul 5, obiectivele de instruire rezultă din analiza nevoilor pe care le are organizaţia în privinţa aptitudinilor, cunoştinţelor, capacităţilor şi atitudinilor specifice. Planul trebuie să cuprindă punctele esenţiale, în funcţie de analiza nevoilor de instruire. Materialele care vin în sprijinul

punctelor respective sau care le ilustrează trebuie fie create, fie obținute din surse existente. Apoi acestea trebuie combinate în succesiunea adecvată, cum am mai spus în altă parte a capitolului de față.

Administrarea se referă la detaliile, structura şi mecanismele folosite în cadrul instruirii. Planul de instruire trebuie să specifice cine oferă instruirea şi când, cine o primeşte şi unde se va desfăşura. De asemenea, ar trebui să spună ce aptitudini prealabile trebuie neapărat să posede cursanții şi care va fi durata procesului de instruire.

Metoda se referă la totalitatea tehnicilor de instruire alese pentru programul respectiv. Opțiunile posibile le-am discutat în capitolele precedente. Metodele trebuie alese în aşa fel încât să ofere diversitate şi să corespundă nevoilor cursanților adulți. Dacă metoda aleasă este prelegerea simplă, planul nu trebuie să ofere prea multe detalii, poate cu excepția câtorva indicații de regie cu privire la momentele schimbărilor de ritm, inflexiunile menite să accentueze o idee etc. Dacă vreți să folosiți tehnici mai sofisticate, gândiți-vă să cuprindeți în plan şi alte elemente, cum ar fi întrebările pe care să le puneți participanților, exemple, citate care vin în sprijinul exemplelor alese, indicații de regie, cum ar fi momentele de pauză pentru împărțirea materialelor, exercițiile care să fie folosite şi aşa mai departe.

Timpul se referă la felul în care vă încadrați în intervalul adecvat instruirii— sau măcar în cel pe care îl aveți la dispoziție, asigurându-vă că programul avansează corect şi oferă cursanților o combinație potrivită de elemente de conținut şi metode care fructifică avantajos stilurile de învățare adoptate de adulți. Estimați duratele fiecărei etape a instruirii şi eventual specificați-le în plan, incluzând semnale care să vă ajute să vă mențineți în grafic. Este bine să vă prevedeți câte o mică rezervă din când în când, ca să aveți posibilitatea de a prelungi sau scurta anumite elemente, după nevoie.

În sfârşit, *Auxiliarele* se referă la alegerea mijloacelor ajutătoare şi a metodelor de livrare menite să le faciliteze cursanților

procesul de învățare. Ar trebui să includeți o listă cu materialele necesare (handouturi, folii sau slide-uri, teste, casete audio sau video, schițe, scheme şi softuri) şi una cu echipamentele de care veți avea nevoie (proiectoare, flipcharturi, indicator, modele, eşantioane, echipament audio şi aşa mai departe). Veți putea bifa pe ele ceea ce trebuie să aveți cu dumneavoastră la instruire— ca şi celelalte lucruri pe care trebuie să le verificați înainte de a începe programul.

Ce opțiuni există pentru stabilirea succesiunii diferitelor materiale de instruire?

Majoritatea subiectelor pot fi tratate în mai multe moduri. Cum ați descrie, de exemplu, locul unde locuiți? Unii oameni ar începe de la prezentarea oraşului, apoi a străzii, apoi a exteriorului casei. Alții ar începe de la uşa de intrare, iar alții ar porni de la încăperea cea mai utilizată. O persoană mai pedantă ar putea prezenta totul în ordine alfabetică, pornind de la antreu, trecând apoi la baie, bucătărie, coridoare, dormitoare şi sufragerie, sfârşind la wc-ul de serviciu. Toate abordările acestea descriu locuința, dar unele s-ar putea să fie mai clare şi mai ilustrative decât altele. Unele subiecte indică implicit succesiunea de prezentare, dar cele mai multe pot fi tratate într-o diversitate de moduri. Iată câteva modalități folosite mai frecvent, însoțite de recomandări privind situațiile la care se potrivesc cel mai bine.

Începeți de la părțile cele mai interesante. Această abordare vă ajută să cuceriți atenția cursanților şi să le treziți entuziasmul pentru programul de instruire. Dar chiar dacă nu este posibil sau practic să porniți de la partea cea mai interesantă, măcar evitați să porniți de la cea mai puțin interesantă. Nu-i pierdeți pe cursanți încă din primele clipe!

Începeți cu partea cea mai simplă. Uneori materialul de instruire este cumulativ, aşa că nu aveți de ales decât să por-

niți de la elementul cel mai de jos al ierarhiei aptitudinilor. De exemplu, elevii trebuie să învețe mai întâi să adune și de-abia apoi să scadă; trebuie să știe să adune și să scadă înainte de a învăța să înmulțească; și trebuie să știe înmulțirea înainte de a învăța împărțirea. Multe subiecte nu se parcurg totuși pas cu pas, incremental, așa că startul de la elementul cel mai simplu nu este întotdeauna obligatoriu.

Începeți de la primul pas. Pentru multe subiecte, mai ales cel care se referă la proceduri secvențiale, este cel mai simplu pentru cursanți ca instruirea să pornească de la punctul de start al procedurii și să se încheie la punctul final. O astfel de succesiune nu este totuși obligatorie: există subiecte care sunt mai bine tratate dacă sunt parcurse invers.

Începeți de la imaginea de ansamblu. O lecție care începe cu "Luați barosul și..." ar putea ajunge la construcția unei case sau la demolarea ei. Unele subiecte cer cursanților să-și facă mai întâi o idee de ansamblu, pentru a putea pune apoi fiecare detaliu în perspectiva corectă. Gândiți-vă să folosiți materiale vizuale, care să vă ajute să clarificați diferite elemente. Alte subiecte pot fi atât de complexe, încât cursanții au nevoie să înțeleagă mai întâi fiecare detaliu în profunzime înainte de a putea să le sintetizeze și să le integreze într-un ansamblu coerent.

Începeți de la aptitudinile subordonate. Este firesc să se învețe notele înaintea corzilor, literele înaintea cuvintelor și cuvintele înaintea frazelor. Dacă setul final de aptitudini sau cunoștințe predate este complex, cel mai bun punct de pornire este probabil conceptul cel mai lesne de însușit.

Începeți de la lucrurile familiare. Dacă unii cursanți (sau toți) deja știu cum să execute o parte dintre operații sau dacă au văzut cum se îndeplinește o parte dintr-o activitate, dar nu pe toată, această metodă este justificată. Îi ajută pe oameni să se simtă relaxați și să plaseze instruirea într-un context mai relevant. De asemenea îl ajută pe trainer să recurgă la comparații și contraste, explicând elementele noi. Metoda se potrivește cel

mai bine la așa-numita cristalizare a cunoștințelor, caracteristică proceselor de învățare parcurse de adulți.

Începeți de la "cum să..", treceți la "de ce" și apoi la excepții. Dacă obiectivul final al instruirii se află la un nivel ceva mai înalt decât primul nivel al taxonomiei lui Bloom, ar putea fi potrivită o succesiune a materialului de instruire ce pornește de la obiectivul de nivelul cel mai scăzut. Purtați-i pe cursanți prin mecanismele de bază ale procesului, înainte de a-i ataca aspectele mai ezoterice. Excepțiile ar trebui să le fie prezentate doar după ce sunt consolidate bazele.

Începeți de la o singură sursă de informații. Când conținutul instruirii provine de la o diversitate de surse (manuale diferite, teorii diferite, departamente diferite ale organizației etc.), abordarea câte unei singure surse pe rând poate fi cea mai bună. Cursanții vor recunoaște diferențele în mod firesc. De exemplu, un program de orientare pentru noii angajați poate să prezinte în întregime departamentul de marketing, după care poate trece la cel financiar, dând toate detaliile despre acesta. Un program de instruire tehnică poate parcurge în întregime un manual de instalare, înainte de a trece la cel privind întreținerea echipamentului în cauză.

Combinați elementele dificile cu cele ușoare. Dacă activitatea pentru care se face instruirea include o combinație de aptitudini sau niveluri, variați succesiunea pașilor, pentru ca participanții să nu-și consume câte o zi întreagă străduindu-se să deprindă aptitudini foarte dificile sau foarte ușoare. În activitățile care implică efort fizic substanțial sau mișcări repetitive, combinați-le în așa fel încât să evitați oboseala exagerată a cursanților.

Indiferent cum este organizată succesiunea elementelor de conținut, aveți grijă ca participanții să-i înțeleagă structura. Adulții devin cu ușurință frustrați dacă nu înțeleg sensul succesiunii care li se aplică.

Cum trebuie să arate un bun plan de instruire?

Un plan concret de instruire poate lua o mulțime de forme. Un plan alcătuit pe două coloane este prezentată în Figura 10-3, dar există zeci de alte forme. Unii traineri sau organizații acceptă scheme cât se poate de simple, pe când alții impun completarea unor formulare speciale. Programele de prezentare vizuală, cum ar fi PowerPoint® de la Microsoft, includ şi opțiuni de printare în care este schițat conținutul fiecărui slide, într-o schemă de ansamblu, sau fiecare slide însoțit de notele trainerului (ceea ce îi serveşte ca plan de instruire). Experții sunt de părere că orice formă concretă ar avea un plan de instruire, el trebuie să conțină mai mult decât o listă de puncte de abordat — deşi şi o astfel de listă este mai bună decât nimic.

Iată în continuare o metodă de alcătuire a planului de instruire pentru o clasă. Exemplul din Figura 10-3 a fost realizat prin această metodă.

- Trageți o linie verticală, împărțind coala de hârtie în două. În jumătatea din stânga listați toate punctele principale pe care vreți să le prezentați. Dacă aveți trimiteri la pagini de carte sau la alte materiale pe care vreți să le folosiți, scrieți-le sub punctele principale. Obțineți astfel lista lucrurilor pe care vreți să le predați cursanților.
- În jumătatea dreaptă treceți exemplele, relatările, foliile de retroproiector, filmele, handouturile, exercițiile, întrebările pe care doriți să le puneți clasei şi aşa mai departe. Aveți astfel lista care vă arată *cum* anume vreți să predați lucrurile respective.
- În partea de sus sau pe o coală de hârtie separată, treceți detalii cum ar fi ziua, ora locul de desfăşurare şi aşa mai departe.

Modelul de plan de instruire de mai jos conține toate informațiile sugerate mai sus, inclusiv:

- informații administrative — când, unde, cine etc.;

- obiectivele de instruire (în acest caz, se face doar trimiterea);
- lista materialelor şi echipamentelor necesare;
- duratele estimate pentru fiecare parte a instruirii;
- punctele de abordat, în succesiunea potrivită;
- metodele de instruire şi mijloacele audio-vizuale utilizate pe parcursul programului de instruire;
- întrebările de pus participanților;
- exemplele folosite şi referințele privitoare la ele; indicații de regie, cum ar fi materialele care se împart participanților, exercițiile de făcut şi modul de abordare etc.

Notă: acest plan de instruire este adecvat pentru un trainer experimentat, care îşi cunoaşte foarte bine materia şi n-a avut nevoie să-şi treacă toate detaliile— cum ar face un trainer aflat la prima prezentare a unui subiect cu care nu este încă familiarizat. De exemplu, în acest plan, se face trimitere la anumite slide-uri. Dacă prezentarea s-ar face fără slide-uri, adică s-ar folosi doar tabla albă, ar trebui ca planul să specifice clar ce anume trebuie să scrie pe tablă.

Management şi dezvoltarea echipei

Datele / Orele: 23 iunie şi 9 iulie, 8:00 - 16:45.

Locul desfăşurării: Sala de curs CBI

Participanți: 9-12 persoane pe zi — nivel supervizori (unii dintre ei au absolvit colegiul)

Materiale necesare: set de handouturi; folii transparente (v. lista); indicator cu fascicul laser; marker pentru folii.

Obiective: Specificate pe Folia nr.1.

Figura 10-3 Model de plan de instruire

Deschidere	Logistica
	• Toaletele, automatele de gustări şi răcoritoare etc. **Scurtă prezentare a trainerului.** • Experienţa de consultant în compania respectivă. • Experienţa în domeniul în care se face instruirea. **Prezentarea programului din ziua respectivă.** **Prezentarea foliei nr.1 "OBIECTIVELE"** **Întrebări din partea cursanţilor?** Întrebare: Cine a fost Frederick Taylor? Ce legătură are cu subiectul zilei?
8:10 Prelegere pe tema istoriei managementului, 5 minute. Managementul din orice domeniu necesită planificare şi control. Etapele planificării.	**Folia nr. 2 "PLANIFICAREA"** **Discutarea etapelor, cu exemplele uzuale.** • Determinarea nevoii de a întocmi un plan. • Stabilirea scopului şi obiectivelor. • Determinarea limitelor (resursele existente). • Formularea unor opţiuni (creativitatea). • Evaluarea opţiunilor (analiza). • Alegerea şi implementarea celei mai bune.
Etapele controlului	**Folia nr. 3 "CONTROLUL"** **Discutarea etapelor, cu exemplele uzuale.** • Stabilirea standardelor. • Măsurarea performanţelor. • Compararea rezultatelor cu standardele. • Determinarea măsurilor corective necesare.
Exemple de instrumente de planificare şi control: diagramele Gantt, PERT, bugetele, diagramele de control.	**Foliile nr. 4 şi 5 "Diagrama Gantt" şi "Diagrama PERT"**
9:10	Handout: Exerciţiul nr.1, dacă permite timpul [sau mai târziu]

Figura 10-3 Model de plan de instruire (continuare)

Deschidere	Logistica
Procesul decizional	**Brainstorming pentru definirea problemelor care trebuie rezolvate.** **Distribuirea handoutului nr. 1** • Cursanţii completează pagina 1 a handoutului. • Discutarea implicaţiilor.
Stabilirea priorităţilor. (Cf. manual, pag. 47 şi 48)	**Foliile nr. 6-8 "Etapele elaborării deciziilor"** **Discuţie:** • Comparaţie cu planificarea. • Cum se stabilesc priorităţile? Întrebare: Care este deosebirea dintre decizii şi probleme?
Procesul de soluţionare a problemelor.	**Folia nr. 9 "DEOSEBIRI"** **(Răspunsul la întrebarea pusă.)** **În legătură cu răspunsurile cursanţilor, se discută:** • caracteristicile unei probleme; • caracteristicile unei decizii.
9:45 -Pauză	
10:00	**Foliile nr. 10-12: "Etapele soluţionării problemelor"** ... continuare.

(Exemplul conţine doar primele două ore ale lecţiei.)

Figura 10-3 Model de plan de instruire (continuare)

Ce fel de plan este necesar pentru instruirea la locul de muncă?

În general, instruirea la locul de muncă ar trebui să beneficieze de planuri de lecţie la fel de detaliate ca şi cea efectuată în afara locului de muncă, mai ales dacă este vorba de mai mulţi

cursanți. Pentru alcătuirea unui astfel de plan, puteți folosi lista de mai jos (Figura 10-4).

Pornind de la acronimul CAMTA, un plan pentru instruirea la locul de muncă (ILM) ar trebui să includă:

Conținutul — planul trebuie să prevadă toate aptitudinile și cunoștințele de care are nevoie un angajat nou. Trainerul (coleg, supervizor etc.) trebuie să determine în mod deductiv pe care dintre acele aptitudini le are deja cursantul. Apoi, planul trebuie să conțină o succesiune a experiențelor de învățare.

Administrarea — planul trebuie să precizeze un grafic general al desfășurării instruirii. Dacă unul sau mai mulți cursanți vor trebui să continue să muncească pe postul lui în paralel cu instruirea, trebuie pus la punct un sistem special de pontaj. Apoi trebuie văzut dacă nu cumva va trebui ca vreunul dintre ei să fie mutat temporar în alt departament sau în altă tură, ca să se poată avea o imagine mai bună asupra muncii sale sau să i se ofere șansa de a lucra pe alte echipamente sau într-un ritm mai confortabil. Cum va deprinde un angajat o activitate care se desfășoară în mod neregulat, de exemplu operații care se fac doar de două ori pe an sau doar în situații de criză?

Metodologia — cum este cel mai bine să-i fie demonstrată angajatului munca respectivă, să-i fie arătate operațiunile care o compun sau să fie pus să observe un coleg? Sau ar trebui aruncat direct în apa adâncă, după principiul învățării experiențiale? În astfel de situații se recurge foarte rar la prelegerea simplă (cu excepția momentului când se face descrierea generală a muncii respective și când i se dau indicații angajatului). Trebuie luate aici în considerare aspectele legate de elementele periculoase ale muncii angajatului, de costurile rebutărilor, costul pierderii clienților, de situațiile în care cursantul ar putea crea pericole pentru el însuși sau pentru ceilalți, de posibilitatea de a vătăma interesele organizației.

Timpul — cât de rapidă ar trebui să fie evoluția cursantului? Când se va renunța la supervizarea lui riguroasă și se va trece la una ocazională sau după necesități?

Auxiliarele — ce instrumente îi vor fi necesare angajatului pentru a-și învăța suficient de bine meseria? Printre instrumentele posibile se numără sculele, cărțile tehnice, listele de verificare, eșantioanele, manualele angajaților, numele unor persoane de contact pentru diferite întrebări și așa mai departe.

Supervizor / Trainer: _____

Data întocmirii: _____

Nume cursanți: _____

Departament: _____

Comentarii: _____

Notă: Trainerul de ILM poate folosi această listă doar pentru a-și asigura o structură în procesul de instruire; conținutul concret trebuie însă să fie dezvoltat individual, în funcție de fiecare situație. Lista de mai jos a fost concepută să fie de sine stătătoare și pornește de la presupunerea că încă nu știm cu ce aptitudini vin cursanții la instruire. Logica succesiunii de mai jos este valabilă pentru cele mai multe situații.

— ***Orientarea cursantului*** (instruirea de orientare s-ar putea să nu cadă tot în sarcina dumneavoastră — întrebați la departamentul de resurse umane.)

- Abordați politicile și procedurile generale care au relevanță pentru munca și instruirea angajatului.
- Prezentați-i ceilalți angajați, supervizorii etc.
- Descrieți amplasarea diferitelor unități, departamente și dotări, inclusiv toaletele, locurile pentru pauze, echipamentele pentru cazuri de urgență, parcările etc.

— ***Prezentarea aspectelor specifice postului angajatului***

- Explicați-i angajatului produsul, activitățile sau rezultatele pe care le va învăța cursantul. Arătați-i obiecte și exemple concrete, recurgând când se poate la experiențe multisenzoriale.
- Definiți aptitudinile necesare efectuării muncii (pe baza fișei de post, a normelor, regulamentelor etc.).

Figura 10-4 Listă de verificare pentru întocmirea unui plan pentru ILM

— ***Determinați nivelul existent al aptitudinilor cursantului***

- Întrebați-l dacă a mai lucrat pe utilajul respectiv până acum, ce știe despre acel tip de operație etc.
- Cereți angajatului să-și demonstreze aptitudinile. Informați-l cu privire la securitatea în muncă, rebuturi, costul materialelor etc., și planificați testul în funcție de acestea. Nu puneți angajații sau dotările în situații riscante.

— ***Specificați obiectivele de instruire***

- Obiectivele de instruire pot fi de patru tipuri: (a) de atitudine (sau de conștientizare), (b) de cunoștințe cu privire la anumite lucruri specifice, (c) de aptitudini, (d) de comportamente în muncă.
- Obiectivele ar trebui să fie (a) specifice, (b) măsurabile, (c) privitoare la un singur aspect, (d) realizabile, (e) la nivelul corect (nu prea înalt, nici prea scăzut).
- Obiectivele sunt de obicei formulate astfel: "La încheierea instruirii, cursantul va fi capabil să...." Verbul care se adaugă poate fi: să facă, să enumere, să explice, să opereze, să demonstreze etc.
- Obiectivele specifică ce anume trebuie să fie făcut, eventualele standarde legate de cantitate, calitate ori timp, sau orice alte criterii măsurabile.

— **Oferiți-i cursantului o descriere a procesului de instruire**

Notă: Repetați acest pas pentru fiecare dintre obiectivele cuprinse în planul de instruire.

- Prezentați-i elementele esențiale în ordinea lor logică. Secvențele posibile pot fi de la general la particular, de la particular la general, de la ultimul pas la primul, de a primul la ultimul pas, de la ușor la dificil etc.
- Urmați etapele prevăzute de această prezentare:
  1. Stârniți interesul cursantului și prezentați-i ideile noi înainte de a intra în detalii.
  2. Variați nivelul de dificultate al activităților — să nu fie la un moment dat toate dificile sau toate ușoare.
  3. Predați-i conceptele mai simple înaintea celor complexe; formați-i aptitudinile simple înaintea celor complexe.
  4. Încheiați fiecare parte a instruirii prin discutarea rațiunii pentru care a fost parcursă și a problemelor care au apărut în cursul ei.

— **Demonstrați efectuarea muncii**

Notă: demonstrați pe rând câte o singură componentă a muncii în cauză.

- Aveți grijă să descompuneți munca respectivă în componente mai mici.

Figura 10-4 Listă de verificare pentru întocmirea unui plan pentru ILM (continuare)

- Recurgeți la cicluri "S-R-F" pornind de la stimul (arătați sau spuneți cursantului ce să facă), trecând apoi la răspuns (puneți cursantului întrebări la care să răspundă sau cereți-i să încerce anumite lucruri) și apoi la feedback (confirmați-i corectitudinea răspunsurilor sau oferiți-i răspunsurile corecte).

— ***Verificați nivelul de înțelegere al cursantului***

- Întrebați-l dacă vă aude; dacă vă înțelege cuvintele; cât de bine a înțeles sensul celor spuse.
- Puneți întrebări despre proces sau cereți cursantului să-l parcurgă din nou sau într-o succesiune diferită.

— ***Practica îndrumată***

- Observați cursantul executând munca; cereți-i să descrie la început ceea ce va face.
- Lăsați-l pe cursant să învețe din greșeli ori de câte ori e posibili.
- Nu interveniți prea repede cu corecturile; nu-l țineți de mână pe cursant.

— ***Feedback și reglajele fine***

- Uneori procesul însuși îi oferă cursantului un feedback.
- Recurgeți la un feedback care este:
  1. clar, astfel încât cursantul să înțeleagă exact ce i se spune;
  2. specific, și nu general;
  3. legat de aspecte pe care cursantul le poate corecta;
  4. mai degrabă descriptiv decât evaluativ;
  5. dat la momentul potrivit— adică exact când angajatul este pregătit să-l primească și să acționeze în virtutea lui.
- Legați în mod explicit standardele de obiective; ex.: reușește cursantul să producă X unități de produs la calitatea acceptabilă în Y unități de timp?
- Dacă un cursant nu progresează, descompuneți procesul de instruire în elemente mai mici (cicluri S-R-F mai scurte). De asemenea, verificați dacă nu există cumva anumite bariere de comunicare, care ar putea micșora capacitatea de asimilare a cursantului.

— ***Practica individuală***

- Cursantul execută munca (sau o parte a ei), primind sprijin doar la cerere.
- Trainerul ar trebui să-l verifice frecvent, dar nu permanent.
- Frecvența verificării poate fi redusă treptat în timp.
- Trainerul trebuie să fie conștient de existența unui platou al curbei de învățare. Îmbunătățirile nu sunt acumulate cu o rată constantă.

Figura 10-4 Listă de verificare pentru întocmirea unui plan pentru ILM (continuare)

— ***Evaluarea finală***

- Această etapă verifică dacă un cursant a ajuns cel puțin la nivelul de competență cerut în efectuarea muncii sale, fără ajutor din afară.
- În efectuarea acestei evaluări ar trebui probabil implicată o altă persoană, în afara trainerului, cum ar fi supervizorul sau controlorul de calitate.

Figura 10-4 Listă de verificare pentru întocmirea unui plan pentru ILM (continuare)

Acum, după planificarea amănunțită a lecției, a venit momentul să trecem la capitolul următor— cum trebuie să se desfășoare, concret, o sesiune de instruire.

11 Desfășurarea instruirii

"Planurile sunt doar niște bune intenții, dacă nu degenerează imediat în muncă grea."

Peter Drucker

Tot ce am făcut până acum nu are nicio valoare dacă instruirea nu se desfășoară așa cum trebuie și dacă participanții nu folosesc cele învățate în munca lor. Chiar dacă trainerul profesionist se străduiește să parcurgă corect toate etapele procesului, cea mai importantă parte, culminarea tuturor eforturilor sale, este efectuarea concretă a instruirii. Este cea mai vizibilă, cea mai provocatoare, cea mai satisfăcătoare și, cum ar spune majoritatea trainerilor, cea mai plăcută parte a muncii lor.

Capitolul de față se ocupă atât de livrarea concretă a instruirii, cât și de îmbunătățirea transferului instruirii. Deși nu putem oferi aici o abordare exhaustivă a acestor subiecte, vom extrage câteva idei esențiale, utile unui trainer, iar celor care doresc mai multe detalii le vom propune câteva referințe practice.

Desfășurarea instruirii

Capitolul 10 a prezentat câteva sugestii privind conceperea planului de instruire. Cum sugerează citatul din deschiderea Capitolului 11, pasul următor este aplicarea planului în prac-

tică. Iată în continuare câteva recomandări specifice care vă pot ajuta în această privință.

De unde să încep?

Asigurați-vă că totul este pregătit din timp. Faceți toate aranjamentele necesare privind locul de desfășurare a instruirii și aveți grijă să-i informați pe toți cei implicați în privința zilei, orei, locului și a altor cerințe. Verificați dacă sunt rezolvate aspectele legate de gustări și cafele, în cazul în care sunt prevăzute în program. Controlați dacă sunt pregătite toate handouturile și celelalte materiale pentru fiecare cursant. Sunt pregătite ecusoanele sau plăcuțele cu numele participanților? Ați verificat dacă aveți echipamentele și consumabilele de care veți avea nevoie? (Dacă folosiți echipamente, citiți și sugestiile specifice din Capitolul 9.) Aveți de gând să puneți muzică în pauze sau în intervalul de dinaintea începerii cursului? Aveți la îndemână planul de instruire, materialele video, indicatorul, markerele și flipcharturile, cărți de vizită și toate celelalte lucruri care v-ar mai putea trebuie? Ați verificat dacă sala este descuiată? Aveți idee unde se află întrerupătoarele și termostatul pentru reglarea temperaturii în sală?

Străduiți-vă să faceți o primă impresie bună. Veniți la sală înaintea cursanților, puneți toate obiectele la locul lor, ca să fiți liber să-i salutați pe măsură ce sosesc. Aveți grijă ca materialele să fie pregătite pentru distribuire, mobilierul să fie în poziția necesară, echipamentul audio-video să fie funcțional și reglat, imaginea de pe ecran gata focalizată și așa mai departe. Întocmiți-vă o listă a acestor pași sau, cum am mai spus și în Capitolul 9, puneți această listă ca prim capitol al planului de instruire. Îmbrăcați-vă potrivit pentru un curs de instruire; nu trebuie să fiți exagerat de elegant, dar nici mai informal decât participanții. Dacă aveți de gând să folosiți o activitate de "încălzire", aveți grijă să fie atât relevantă pentru curs, cât și potrivită pentru publicul dumneavoastră. Nu uitați că dacă

programul de instruire este scurt, nici exercițiul de încălzire nu poate fi lung — dacă nu cumva n-ar trebui chiar omis cu totul. Aveți grijă să începeți la timp. Prin asta, oferiți oamenilor un bun exemplu, arătându-le că luați instruirea în serios și vă așteptați și din partea lor s-o facă. Reputația unui departament de instruire decurge de obicei din experiențele prin care trec cursanții. Dacă au avut în trecut experiențe neplăcute, s-ar putea să fiți nevoit să faceți eforturi suplimentare ca să le recâștigați încrederea. Iar dacă au fost mulțumiți în trecut de instruirea făcută, aveți grijă să nu-i dezamăgiți!

Încă din start, va trebui să vă ocupați de unele aspecte organizatorice, cum ar fi programul cursului, inclusiv pauzele, amplasarea toaletelor, regulile privind întreruperile (telefoanele mobile, ciocănitul la ușă), eventualele reguli privind mâncatul și băutul în clasă și așa mai departe.

Stabiliți-vă din start credibilitatea. Cursanții trebuie să știe de ce sunteți trainerul lor și să simtă că pot avea încredere că vor învăța ceva de la dumneavoastră. În instruirea de afaceri, simpla pregătire academică nu este decât rareori suficientă. Cursanții vor să audă că ați avut activități legate direct de subiectul instruirii. Și mai bine este dacă experiența v-ați căpătat-o chiar la ei în companie sau măcar dacă aveți cunoștințe concrete despre compania lor. Evident, uneori se mai întâmplă ca un trainer să fie pus în situația de a oferi instruire într-un domeniu pe care nu îl cunoaște prea bine. Dacă vă pomeniți într-o astfel de situație, găsiți aici câteva sugestii. Întrucât trebuie să există anumite motive pentru care ați fost pus dumneavoastră să faceți instruirea respectivă, aceste motive trebuie să le fie explicate cursanților. De exemplu se poate întâmpla să fiți supervizorul lor sau să dețineți o poziție de autoritate în organizație. Dar se mai poate și să aveți suficiente cunoștințe de specialitate, dar fără prea multă experiență practică. Nu veți risca să vă vătămați prestigiul dacă îi întrebați pe participanți cu ce experiență vin la curs. Dacă este mai amplă decât a dumneavoastră, arătați-le cât de mult

vor putea contribui la programul respectiv şi scoateţi în relief faptul că rolul dumneavoastră este mai degrabă de facilitator decât de expert în domeniu. De asemenea, puteţi începe cu anumite relatări despre aspecte din interiorul sau din afara domeniului respectiv, care i-ar putea lansa pe participanţi în abordarea subiectului, demonstrându-le indirect că v-aţi pregătit pentru cursul respectiv. Nu trebuie să vă exageraţi nivelul de experienţă, dar nici nu vă subminaţi credibilitatea, atrăgându-le prea mult atenţia asupra lipsei dumneavoastră de experienţă. Dacă v-aţi făcut un bun plan de lecţie, ar trebui să aveţi suficientă siguranţă în desfăşurarea instruirii.

Mai presus de orice, nu exageraţi, nu încercaţi să "blufaţi". Dacă vi se pun întrebări la care nu ştiţi să răspundeţi, spuneţi-le cursanţilor că vă veţi interesa şi le veţi aduce răspunsul — şi faceţi neapărat acest lucru. Exagerarea experienţei dumneavoastră sau datul unui răspuns pe ghicite nu fac decât să vă submineze rapid credibilitatea — şi nu e uşor de recâştigat!

Aflaţi care sunt motivaţiile cursanţilor. Oamenii vin la un program de instruire dintr-o sumedenie de motive. Unii se oferă voluntar, pe când alţii sunt trimişi să participe. Unii sunt încântaţi că vor învăţa lucruri noi, pe când alţii nu sunt preocupaţi decât să-şi păstreze slujbele. Unii nu fac decât să bifeze o căsuţă dintr-un formular şi participă la curs fiindcă aşa trebuie. Deşi nu se pune problema să-i lăsaţi pe aceştia să scape de curs, nu le permiteţi nici să-i ţină în loc pe ceilalţi sau să vă consume prea multă energie. Dacă participanţii se implică în programul de instruire şi arată entuziasm, vor progresa cum trebuie. Dacă nu, acceptaţi că puteţi aduce calul la adăpătoare, dar nu-l puteţi obliga să bea (şi nici cursantul să gândească).

Un bun trainer analizează felul în care trebuie prezentat materialul pentru a-i ajuta pe cursanţi să îndeplinească cerinţele muncii lor. Ce trebuie să facă ei, să-şi sporească eficienţa în muncă, să micşoreze costurile, să îmbunătăţească servirea clienţilor, calitatea sau munca în echipă? Porniţi de la aceste beneficii pentru a-i convinge pe cursanţi de rostul instruirii

încă de la startul programului. Uneori însăşi participarea la un curs poate aduce beneficii. De exemplu, angajaţii care doresc să devină lideri sau să avanseze faţă de colegii lor pot fi lăsaţi să-şi exercite înclinaţiile respective în cadrul activităţilor de grup.

Fiţi gata să folosiţi pregătirea cu care vin cursanţii. Aflaţi care sunt plusurile şi minusurile fiecărui cursant pentru a putea structura procesul şi pe baza acestora — cu sau fără ajutorul persoanelor respective. În primul rând, determinaţi dacă grupul este omogen sau eterogen (adică fiecare student are alt nivel de pregătire).

Un grup în care membrii sunt fie bine pregătiţi şi experimentaţi, fie lipsiţi de experienţă, poate fi mai uşor de abordat din punctul de vedere al planului de instruire, fiindcă toţi au nevoie de acelaşi tip de informaţii. Dar şi un grup mixt poate oferi unele avantaje pentru trainer: el poate să-i implice pe cursanţii mai bine pregătiţi şi mai experimentaţi în pregătirea celorlalţi. Adulţii învaţă mai bine când li se cere să-i înveţe pe alţii, iar un novice are astfel de câştigat şi de la colegii săi mai avansaţi, şi de la trainer.

Dacă un grup este format doar din novici, trainerul trebuie să se bazeze mai mult pe experienţa sa personală, plus eventualele studii de caz, lecturi, exerciţii şi alte materiale alese pentru fixarea materiei. De multe ori, anumite porţiuni din curs pot fi legate de lucruri pe care le-au întâlnit şi novicii.

Dacă grupul este format doar din persoane cu experienţă, este important să vă feriţi de aşa numiţii "ştie-tot", mai ales dacă sunteţi privit de ei ca un egal al lor sau un "teoretician" care n-a stat ca ei în focul luptei. Uneori este bine să le daţi oamenilor un test preliminar (numit *pre-test*), ceea ce îi ajută pe cursanţi să realizeze că mai au unele lacune. Apoi le puteţi arăta că s-au produs unele schimbări în domeniul lor, care le impun să se menţină la curent, chiar dacă pe moment îşi fac meseria bine. Realitatea este că oamenii deprind adesea obiceiuri proaste în muncă, iar instruirea este una din modalităţile prin care pot fi ajutaţi să le abandoneze şi să revină pe calea cea bună.

Grupurile mixte îi prezintă trainerului cele mai multe provocări. Cum am mai spus, o opțiune este să-i atrageți pe cei mai avansați să participe la pregătirea celorlalți, dar numai dacă sunt de acord cu acest lucru sau dacă pot s-o facă. Puteți să-i faceți să acționeze astfel dacă formați subgrupe de lucru, formate din cursanți cu niveluri variate de experiență. O altă tehnică este să variați stilul de instruire și să recurgeți la diferite exerciții, la care să se angajeze activ chiar și cei mai avansați cursanți. Uneori este posibil să modularizați instruirea, pentru ca participanții avansați să sară peste porțiunile pe care le stăpânesc bine. Uneori puteți recurge la o pre-instruire, la care să participe persoanele care au nevoie de formarea unor aptitudini la nivel elementar, sau le puteți da anumite lucrări sau teme pentru acasă (v. secțiunea despre instruirea pentru formarea competenței din Capitolul 7). Orice grup conține oameni care învață mai rapid și oameni care învață mai lent, așa că încercați să faceți planul de lecție cât mai flexibil, fără însă a scăpa din vedere că toți cursanții vor trebui până la urmă să îndeplinească aceleași obiective de instruire.

Implicați-i pe cursanți în structurarea cursului ori de câte ori e posibil. Trainerii care se simt siguri pe ei în folosirea metodelor participative (deductive) pot să-i lase pe cursanți să determine care părți ale instruirii ar trebui să fie abordate mai temeinic și care nu. Toate obiectivele trebuie încă să fie îndeplinite, dar dacă există o oarecare flexibilitate, cursanții vor putea simți că au și ei un control. Planificați-vă o diversitate de exerciții și activități pe grupuri mici, astfel încât cursanții să se cunoască între ei și să-și exerseze aptitudinile pentru lucrul în grup, mai ales dacă munca lor se va desfășura în echipă. Dacă le sunt programate și anumite sarcini de muncă pregătitoare, aveți grijă să le execute; altminteri s-ar putea să simtă că și-au irosit timpul.

Aveți grijă să-i tratați pe cursanți ca pe niște adulți. Cum am mai spus, adulții învață altfel decât copiii. De multe ori vin la clasă considerând că ar fi trebuit să știe totul. În astfel de cazuri sunt defensivi și se feresc să admită că au vreo lacună. Apoi adulții au nevoie să vadă clar care este scopul instruirii, iar exercițiile aplicative trebuie să fie cât mai practice. Aveți grijă să legați cât mai mult exemplele oferite de munca lor. Discutați cu ei, nu pe deasupra lor. Oamenii pot contribui foarte mult la un curs și de multe ori preferă să participe la el, nu să asiste la o prelegere.

Ce altceva se poate face pentru îmbunătățirea climatului de învățare?

Folosiți consecvent stilurile de instruire. Modul în care desfășurați programul ar trebui să fie considerat de cursanți previzibil și confortabil. Iar dacă programul este realizat de mai mulți traineri, ei trebuie să discute între ei și să-și stabilească din start metode similare, pe care să le aplice consecvent și previzibil.

Momentul care definește climatul de învățare este cel al începerii programului de instruire. Indiferent ce tipare de predare se aleg pentru prima lecție, acele tipare vor fi așteptate de cursanți și în următoarele lecții. Trainerul este primul responsabil pentru încetățenirea acelor tipare, deși sunt influențate și de alți factori, precum mediul fizic, personalitățile participanților și climatul organizațional din compania în care se desfășoară programul. Înainte de a păși pentru prima dată în sala de clasă sau în alt spațiu de instruire, gândiți-vă la două aspecte importante: ce grad de formalism așteaptă cursanții și cât de strict se va urmări tratarea materiei.

Gradul de formalism. Ce metodă de instruire va trebui să alegeți, o prelegere formală în fața clasei, o sesiune informală de întrebări și răspunsuri, sau o activitate cu interacțiuni în cadrul grupului? Vă așteptați ca participanții să vină la clasă cu anumite materiale deja citite și să fie pregătiți să răspundă la întrebări? Care va fi rolul trainerului, de guru, de coach, sau doar "unu' de-al nostru"? Se vor impune termene de predare

stricte şi obligatorii, sau li se va permite cursanţilor o oarecare libertate?

Tratarea materiei. Cum va fi tratată materia în cadrul instruirii, se va respecta strict conţinutul specific şi lucrările preconizate, sau li se va permite cursanţilor să ia în discuţie şi alte subiecte, de interes momentan? În al doilea caz, cum anume se va asigura acoperirea completă a materiei prevăzute de programul de instruire?

Când sunt implicaţi mai mulţi traineri, aspectele legate de consecvenţă devin şi mai importante. Grupul de traineri trebuie să-şi stabilească o abordare comună. Cursanţii sunt desigur în stare să facă faţă mai multor stiluri de instruire, dar acest lucru le complică totuşi procesul de învăţare.

Asiguraţi concentrarea cursanţilor asupra învăţării. Un alt aspect al climatului de învăţare are de-a face cu cât respect se va acorda programului de instruire — dacă instruirea va fi sau nu privită ca "sacrosanctă" de toţi cei implicaţi. Vor fi întrerupte cursurile, vor fi scoşi cursanţii şi trimişi să-şi rezolve problemele de la locul de muncă (de obicei o idee cât se poate de rea), sau se va considera că instruirea e pe primul plan — cu excepţia situaţiilor de criză? Se vor permite în sală telefoane mobile, pagere sau mesageri, sau li se va cere cursanţilor să lase pe moment altora deciziile de muncă? Cât de important va fi ca toată lumea să revină în sală imediat după ce se termină pauza, să studieze materialele cerute înainte de un curs, să-şi facă temele pentru acasă sau să predea la timp lucrările de evaluare?

Ce se poate face pentru ca materia să fie mai uşor de înţeles?

Folosiţi cicluri S-R-F cât mai scurte. Concepeţi lecţiile în aşa fel încât să grupaţi materia pe porţii mici, uşor de asimilat. Nu vă mulţumiţi doar să ţineţi prelegeri de jumătate de oră, după care să puneţi întrebări. Cursanţii ar trebui să parcurgă câte un ciclu S-R-F la fiecare 5-8 minute. Litera "S" vine de la stimul: orice lucru prezentat cursanţilor de trainer. Poate fi o informaţie orală, vizuală sau de alte tipuri, adresându-se unuia dintre simţurile cursanţilor. Rostul unui stimul este să-l facă pe cursant să-şi însuşească şi să înţeleagă o informaţie, o procedură sau un concept. Pentru a afla dacă s-a produs învăţarea, va trebui să-l faceţi pe cursant să vă dea un răspuns. Litera "R" vine de la răspunsul (sau reacţia) la stimul. Răspunsul este o modalitate imediată de a afla dacă un cursant învaţă sau nu şi are două scopuri principale: (1) îi dă trainerului un feedback despre cât de bine înţelege cursantul ce i se spune; (2) îi oferă cursantului şansa de a verifica dacă şi cât de bine a înţeles materia şi o poate aplica; (3) ajută la creşterea gradului de retenţie şi a transferului de cunoştinţe. Însuşi actul de a răspunde îl forţează pe cursant să opereze cu noile aptitudini şi cunoştinţe şi să le internalizeze. Litera "F" vine de la feedback, pe care îl primeşte cursantul fie de la trainer, fie de la exerciţiile aplicative pe care le face şi care îi confirmă sau îi infirmă că şi-a însuşit corect cunoştinţele sau aptitudinile.

Recurgeţi la diversitate în conceperea instruirii. Faceţi-i pe cursanţi să-şi schimbe din când în când locul, să discute unii cu alţii, să încerce să facă experimente sau exerciţii ori să lucreze cu echipamentul. Folosiţi mai multe moduri de a prezenta materialul. Capitolele 7 şi 8 descriu o diversitate de posibilităţi în această privinţă. Deşi nu este nici posibil, nici necesar să le folosiţi pe toate într-o sesiune de instruire de numai jumătate de zi, dacă adoptaţi trei sau patru — de exemplu o scurtă prelegere, o discuţie, o secvenţă video şi un exerciţiu — veţi avea mai multe şanse să-i menţineţi implicaţi pe cursanţii adulţi în procesul de învăţare.

Citiţi materialele pe care le predaţi cursanţilor — dar nu în faţa lor. Este foarte frustrant ca un trainer să nu cunoască materialele pe care le foloseşte la curs — şi de regulă cursanţii îşi dau seama de asta. Totuşi, trainerul poate să scoată în evidenţă, să extragă, să exemplifice, să personalizeze şi să întărească ma-

terialele cuprinse în handouturi, manuale şi alte resurse. Este de presupus că participanţii pot să-şi citească singuri materialele; trainerul nu este plătit să le citească el pentru ei. Dacă însă unii cursanţi au probleme de citire, trainerul poate alege să-şi prezinte materialele şi lecturile suplimentare în alte moduri. Dacă trainerul se decide să folosească la clasă un material nou, cursanţii trebuie informaţi că vor fi exemple diferite de cele din informaţiile tipărite, pe care ei deja probabil le-au studiat.

Faceţi-vă planuri de rezervă. Trainerii începători rămân adesea surprinşi că prezentarea lor care trebuia să dureze o oră s-a încheiat după numai paisprezece minute. Şi mai rău este când prezentarea nu se termină nici în nouăzeci de minute. Chiar şi trainerii mai experimentaţi sunt de părere că merită întotdeauna să se pregătească temeinic pentru lecţie. Testarea fără cursanţi a unui program de instruire nou, folosind un cronometru şi o cameră video, este oricând un lucru bun, dar este cu atât mai util dacă planul de instruire este deductiv sau interactiv. În astfel de cazuri este bine să aveţi planuri de rezervă. Stabiliţi ce poate fi parcurs rapid sau sărit în întregime dacă lecţia se prelungeşte mai mult decât aţi anticipat; dacă aveţi restricţii legate de timp, staţi cu ochii pe ceas. Pregătiţi-vă materiale sau exerciţii suplimentare, pentru cazul în care lecţia se termină înainte de vreme, dacă vă puteţi permite s-o faceţi şi dacă obiectivele de instruire sunt atinse. Fiindcă veni vorba, multe organizaţii şi agenţii de reglementare încă mai consideră că durata unui curs este singurul criteriu pentru îndeplinirea standardelor. Prin urmare, dacă nu este posibil să-i lăsaţi pe oameni să plece încă din momentul în care şi-au îndeplinit obiectivele de cunoştinţe sau aptitudini, este bine să aveţi pregătite nişte activităţi suplimentare care să-i ţină ocupaţi.

Fiţi gata să cereţi ajutor. Există mai multe surse, şi în interiorul, şi în afara organizaţiei, care v-ar putea oferi idei de îmbunătăţire a programului. Discutaţi cu cei care au condus programe de instruire similare. Puteţi contacta experţi în domeniu prin intermediul unor organizaţii precum ASTD sau

National Society for Performance Improvement. În funcţie de subiectul instruirii, puteţi apela şi la asociaţiile profesionale relevante pentru domeniul în cauză, care ar putea să vă sugereze idei de instruire privind aspectele specifice ale meseriilor respective. Chiar şi cursanţii se pot uneori arăta dornici să vă dea o mână de ajutor, pe anumite porţiuni ale procesului de instruire în care au experienţă profesională relevantă.

Cum poate fi stimulată participarea la sesiunile de instruire?

Cu excepţia cazului în care aţi ales să ţineţi un curs total inductiv (printr-o prelegere sau alt proces unilateral), este bine să-i încurajaţi pe cursanţi să participe la program cât mai mult (v. şi Capitolul 2). E mare diferenţă între un program de instruire provocator şi dificil şi unul ameninţător. De obicei, adulţii nu sunt deloc deranjaţi să participe la o instruire dificilă, dar se feresc de situaţiile care i-ar face să se simtă jenaţi în faţa colegilor lor. Oamenii învaţă mai mult dacă se implică. Iată câteva sugestii prin care veţi putea atrage implicarea şi reacţia cursanţilor dumneavoastră:

- *Folosiţi activităţi pe grupuri de lucru mici.* Oamenii participă mai intens la activităţile pe grupuri mici decât la cele cu toată clasa. Citiţi şi următoarele secţiuni, care oferă şi alte informaţii despre grupuri şi despre mecanismele din cadrul lor.
- *Puneţi întrebări la care să poată răspunde oricine.* Vizaţi mai ales răspunsuri scurte. La unele întrebări lăsaţi cursanţii să ridice mâna şi să răspundă dacă vor.
- *Folosiţi discuţii, studii de caz, exerciţii practice* şi alte tehnici de instruire de nivel mai înalt. Recitiţi din Capitolul 7 pasajele despre folosirea cât mai eficace a fiecărei metode.
- *Recurgeţi la exerciţii scrise.* Dacă îi puneţi pe cursanţi să vă dea în scris răspunsurile la întrebări, vă puteţi plimba

prin sală ca să vedeți dacă oamenii învață sau nu. Discutați eventualele lacune sau greşeli de înțelegere ale oamenilor, scoase la iveală de exerciții.

- *Puneți-le oamenilor întrebări directe.* Nu aşteptați să se ofere ei, ci întrebați-i direct. Puteți pune chiar întrebări cu caracter general sau chiar retorice, ca să vedeți cine răspunde. Este bine să nu-l lăsați să răspundă tot timpul pe cel care ridică primul mâna. Distribuiți responsabilitatea răspunsurilor către toți participanții. Aşteptați un moment (10-15 secunde) înainte de a numi un cursant, pentru a le lăsa şi celorlalți timp de gândire. Dacă sunteți în criză de timp şi vreți să aflați dacă oamenii cunosc anumite date sau proceduri, puneți întrebări închise (care au doar un singur răspuns corect). Dacă vreți să se facă o discuție mai amplă, pentru a verifica dacă participanții au reuşit să înțeleagă conceptele predate, puneți-le întrebări deschise, la care sunt date răspunsuri mai lungi şi mai variate.
- *Dați-le cursanților un feedback.* Ei trebuie să ştie cum stau sau ce trebuie să mai facă. Un feedback pozitiv este cel mai apreciat, dar nu-i posibil întotdeauna. Dacă trebuie să le oferiți şi un feedback negativ, încercați să țineți seama de sensibilitatea persoanei respective. Unii oameni acceptă să li se spună că greşesc, pe când alții preferă să audă că "nu au întru totul dreptate".
- *Întrebați-i şi pe ceilalți din grup ce părere au.* Adulții învață şi de la colegii şi egalii lor, iar criticile sau laudele pe care le primesc de la aceştia sunt de multe ori mai importante decât cele oferite de trainer.
- *Rețineți că lipsa de reacție nu înseamnă în mod necesar neînțelegerea materiei.* Motivele pentru care cursanții nu răspund pot fi lipsa lor de siguranță, oboseala, comportamentul pasiv-agresiv (adică faptul că stau îmbufnați) sau multe alte lucruri. De multe ori nu trebuie decât să reformulați întrebarea. Evident, se poate întâmpla şi să nu fi învățat lecția, încât să fie nevoie s-o reluați.

Cum se pot folosi cu eficacitate activitățile pe sub-grupuri şi instruirea oferită de colegi?

Recurgerea la activitățile pe sub-grupuri într-un program de instruire are multe avantaje, atât pentru cursanți, cât şi pentru trainer. Mulți adulți sunt cât se poate de dornici să învețe de la colegii lor şi s-ar putea chiar să se simtă mai în largul lor printre egali decât în relația cu trainerul, pe care îl privesc ca pe o figură de autoritate, fiind de regulă un om străin de grupul lor de muncă. Colegii s-ar putea să fie mai capabili să exprime în cuvinte potrivite ideile şi aptitudinile noi şi să le plaseze în contextul uzual de muncă, ceea ce le fac mai lesne de însuşit şi de folosit în activitatea de zi cu zi. Totodată, nevoia de a explica ceva celorlalți îi ajută pe cursanți să înțeleagă şi să-şi rafineze cunoştințele şi abilitățile, creându-le şi o satisfacție intrinsecă. Trainerul care foloseşte activitățile pe grupuri are mai puține probleme cu cursanții dornici să-i atragă atenția cu orice preț. Lucrul pe subgrupe îi oferă trainerului un răgaz în care să-şi mai tragă sufletul, să se ocupe de anumite treburi organizatorice, cum ar fi reglarea echipamentelor, să revadă ori să modifice părți din planul de lecție sau pur şi simplu să se relaxeze în liniște câteva minute.

Dar pe lângă aceste avantaje, recurgerea la activitățile pe subgrupe creează şi unele riscuri. Grupurile îi ajută pe unii cursanți să se ascundă în spatele colegilor lor mai activi sau să profite de eforturile şi răspunsurile celorlalți fără să facă nimic. De asemenea se pot manifesta anumite elemente negative ale dinamicii de grup — în care prezența unor tipuri de personalitate, sau alte probleme, îi împiedică pe oameni să lucreze cum trebuie — punând piedici în calea unui bun proces de învățare.

Iată câteva motive pentru care este bine să recurgeți la activitățile pe subgrupe:

- *Formarea spiritului de echipă.* Dacă aveți cursanți care urmează să lucreze împreună într-o echipă, poate fi util să-i

faceţi să lucreze împreună şi în procesul de instruire. Chiar dacă unii nu vor vrea să lucreze cu colegii lor, ei trebuie să ştie că majoritatea activităţilor profesionale necesită formarea unor aptitudini interpersonale, iar mediul de instruire este un bun punct de pornire în însuşirea lor.

- *Oamenii pot învăţa unii de la alţii.* Nu toţi cursanţii au nevoie să primească feedback de la trainer. Cursanţii cu rezultate excelente îi pot ajuta pe ceilalţi să înţeleagă mai bine lecţia. Este un lucru bun pentru toată lumea. Chiar şi studenţii foarte buni încă mai pot învăţa câte ceva, dacă sunt nevoiţi să-şi structureze ideile şi să le explice colegilor; studenţii mai slabi primesc astfel ajutor din mai multe surse; iar trainerul dobândeşte un timp pe care îl poate folosi mai bine la clasă.
- *Se obţine mai multă implicare.* Instruirea pentru formarea aptitudinilor, în particular, are de câştigat din activităţile pe subgrupe, în care participanţii au mai mult timp de exerciţii practice, cu condiţia să fie rezolvate aspectele legate securitatea lor sau a echipamentelor şi materialelor cu care lucrează. Chiar şi când este vorba de o instruire care vizează acumularea de cunoştinţe, şi mai puţin de aptitudini, activităţile pe subgrupe fac ca răspunsurile să provină de la mai mulţi participanţi. Obţinerea consensului se produce mai rapid în grupurile mici decât în cele mari. Iar participanţii se simt mai angajaţi şi mai interesaţi de activitatea subgrupei lor.
- *Sinergia.* Grupele mici îi pot uni pe oameni şi-i ajută să gândească mai bine împreună (de exemplu să facă un brainstorming) decât într-o grupă mare, condusă de trainer.
- *Schimbarea ritmului.* Lucrul pe subgrupe permite uneori efectuarea de exerciţii care ar fi dificile şi complicate într-o formaţie mai mare. Şi, cum am mai spus, îi asigură trainerului un respiro în care se poate ocupa, de exemplu, de aspecte organizatorice.

Pentru exerciţiile scurte, este mai rapid şi mai practic să formaţi perechi ("discutaţi cu colegul de bancă despre... "). Subgrupele de trei cursanţi sunt mai potrivite pentru situaţiile în care e nevoie de un observator (într-un scenariu pe roluri). Subgrupele mai mari, de 4-6 persoane, pot fi potrivite pentru studiile de caz, dar uneori este necesară intervenţia şi ajutorul trainerului, de exemplu pentru alegerea unui purtător de cuvânt, repartizarea rolurilor şi aşa mai departe. De multe ori este bine să formaţi subgrupele în mai multe variante, pentru a le varia componenţa şi pentru a vă asigura că includeţi în ele diferite combinaţii de aptitudini şi cunoştinţe. În acest fel, eventualele disparităţi care pot apărea între grupuri nu ajung să fie prea mari.

Iată şi alte câteva idei privind folosirea eficace a subgrupelor:

- *Definiţi activităţile cât se poate de concret.* Dacă este posibil, oferiţi-le oamenilor un model sau exemplu de ceea ce ar trebui să realizeze o subgrupă.
- Ori de câte ori este posibil, *daţi fiecărei subgrupe o altă sarcină.*
- *Umblaţi prin clasă în timpul exerciţiilor pe subgrupe.* Nu este vorba să-i spionaţi pe oameni, ci să vă daţi seama încotro o iau discuţiile dintre ei. Puteţi astfel detecta şi îndepărta eventualele probleme, de îndată ce o subgrupă o apucă pe o cale greşită.
- *Spuneţi-le cursanţilor cât timp de lucru au* şi eventual sugeraţi-le o împărţire rezonabilă a acestuia între diferitele componente ale exerciţiului: "Alocaţi cinci minute fiecărei întrebări, apoi folosiţi ultimele zece minute ca să vă sintetizaţi ideile şi să vă pregătiţi raportul". Precizaţi-le explicit când se încheie exerciţiul: "Aveţi de lucrat la acest exerciţiu până la 2:45", în loc de: "Vă acord vreo douăzeci de minute pentru acest exerciţiu."
- *Anunţaţi cursanţii în mod explicit dacă vor trebui să prezinte rapoarte.* Dacă ştiu asta, se organizează mai bine.

Altminteri ei se pot pregăti cu entuziasm să prezinte un raport, ca să constate că, până la urmă, nu li se acordă acest prilej. Oportunitatea rapoartelor depinde de subiect — nu sunt adecvate în orice situație.

- *Gestionați cu grijă prezentarea rapoartelor subgrupelor.* Este cât se poate de decepționant pentru cursanți, după ce discută între ei minute întregi pe un subiect și adună tot felul de idei interesante, să constate că subiectul este epuizat de prima subgrupă care e chemată să-și prezinte raportul. Iată câteva sugestii: limitați pe cât posibil orice raport la maximum două minute. De asemenea, gândiți-vă să dați fiecărui grup câte una sau două aspecte de discutat, pentru ca răspunsurile să se completeze între ele și fiecare subgrupă să aibă o contribuție. La sfârșitul prezentării rapoartelor puteți întreba dacă mai sunt și alte idei care nu au fost menționate.

Ce trebuie făcut dacă există cursanți dificili?

Perturbările uzuale produse la clasă au o sumedenie de cauze — și foarte multe remedii. De obicei, primul pas este să încercați să determinați cauzele comportamentului perturbator: plictiseala, frustrarea, consumul de droguri, personalitatea dificilă etc. Asupra unora dintre ele, cum ar fi consumul de droguri, trainerul nu poate interveni direct, așa că trebuie să lase problema în seama forurilor abilitate.

Există câteva categorii de cursanți problemă, cu care este posibil să aveți de-a face:

- Persoana căreia îi place să domine programul, căutând cu orice preț să atragă atenția asupra sa, provocându-l pe trainer sau pe ceilalți participanți (uneori cu amabilitate, alteori beligerant). În această categorie poate fi inclus și "clovnul clasei".
- Persoana care vine târziu la curs, pleacă înainte de final, e întreruptă des de telefoane, pagere sau mesageri, ori continuă să se ocupe de activitățile sale proprii în timpul programului de instruire.
- Persoana care vine la curs fără cunoștințele prealabile obligatorii și fără să-și fi pregătit temele pentru acasă.
- Persoane care formează grupuri sau clici separate, în care discută în timpul cursului și manifestă dinamici negative. (Uneori chiar subgrupurile cu comportament pozitiv pot deranja restul clasei în timpul cursului.)
- Cursantul care nu participă deloc la lecție, deși e prezent în clasă.
- Cursantul mult prea zelos, care se repede să dea toate răspunsurile imediat după ce se pune o întrebare, nelăsându-le celorlalți niciun timp de gândire.
- Cursantul "picat din cer", care intervine inoportun, insistând asupra unor aspecte care s-au discutat deja acum zece minute sau care tocmai urmează să fie abordate.

Ca în orice situație în care sunt implicate personalitățile oamenilor, nu există remedii ideale. Printre măsurile generale pe care le puteți lua în raporturile cu astfel de oameni se numără următoarele:

- *Discutați separat, între patru ochi, cu cursantul care vă creează probleme.* Nu e cazul să apelați la confruntări publice, care nu duc la niciun rezultat, ba pot chiar înrăutăți problema. Încercați să vă ocupați de cursant într-o pauză sau când restul clasei se ocupă de o altă activitate. Întrebați-l dacă crede că nu are nevoie de instruire sau încercați prin alte mijloace să depistați cauza atitudinii lui. Arătați-i înțelegere, dacă puteți, și treceți mai departe: întrebați-l ce puteți face ca să-l ajutați, trimițând astfel mingea în terenul lui.
- *Încercați să nu vă plasați de partea nimănui.* Evitați să vă faceți inamici sau să contribuiți la divizarea grupului. De asemenea, evitați să vă lansați într-un război al nervilor, chiar dacă sunteți destul de sigur că-l puteți câștiga.

- *Atacați comportamentele, nu persoanele.* Criticați ceea ce *face* cursantul, deranjându-i pe colegi, în loc să-l atacați pe el.
- *Lăsați grupul să rezolve problema, dacă este posibil.* Ceilalți cursanți s-ar putea să-l cunoască bine pe cel în cauză și să știe deja cum să-l pună la punct; sau s-ar putea să fie dispuși mai degrabă să ignore situația și să-și vadă de curs, preferând să nu faceți nici dumneavoastră prea mult caz.
- *Pentru a reface ordinea în grup, luați o scurtă pauză.* Întrerupeți lecția, dacă trebuie, apoi când reveniți la ea, rezumați ceea ce s-a făcut până atunci și treceți la următoarele obiective ale procesului de instruire. Uneori o pauză neprogramată poate fi exact modalitatea de a relua controlul asupra lecției.
- *În sfârșit, aplicați celelalte recomandări din acest capitol și din restul cărții.* De exemplu, dacă insistați de fiecare dată să începeți lecția exact la timp, întârziații s-ar putea să înceapă să vină la timp, convingându-se că nu aveți de gând să-i așteptați.

Cum este bine să se încheie un program?

Deși prima impresie este cea mai importantă, nici ultima nu este de neglijat. Când programul de instruire se apropie de sfârșit, aveți o serie de lucruri de care trebuie să vă ocupați.

- *Păstrați-vă ceva interesant și semnificativ pentru sfârșitul programului de instruire.* Evident, întregul program de instruire ar trebui să fie semnificativ, dar este foarte bine dacă vă păstrați o ultimă activitate interesantă, la care oamenii să participe și să se simtă mulțumiți că duc lucrurile la bun sfârșit.
- *Amintiți-le cursanților ce au învățat.* Recapitulați părțile principale ale cursului, pornind de la o schemă a acestuia sau de la lista obiectivelor de instruire. Aveți grijă să legați între ele diferitele părți tratate și să insistați asupra modului în care vor fi ajutați oamenii în munca lor de noile cunoștințe și aptitudini.
- *Alcătuiți planuri de acțiune.* Dacă subiectul cursului se pretează la așa ceva, cereți cursanților să formuleze în scris, cu propriile lor cuvinte, felul în care au de gând să folosească noile cunoștințe sau aptitudini. Unii traineri păstrează planurile scrise de cursanți și le trimit acestora prin poștă mai târziu, într-un moment precizat, pentru a le reaminti ceea ce și-au propus.
- *Efectuați acțiunile administrative prevăzute*: post-teste, înmânarea formularelor de evaluare și colectarea lor după completare, semnarea sau distribuirea diferitelor documente (cum ar fi certificatele de curs) și așa mai departe.
- *Pregătiți-i pe cursanți în privința eventualelor acțiuni de continuare.* Li se va cere cursanților să completeze vreun document la revenirea pe post? Vor trebui să parcurgă vreun proces de evaluare ulterior, făcut de supervizori sau de alte persoane? Li se va cere să participe în continuare și la alte programe de instruire? Secțiunea "Îmbunătățirea transferului instruirii" din acest capitol va aborda pe îndelete aceste posibilități.

Ce se poate face pentru îmbunătățirea instruirii la locul de muncă?

Faceți pregătiri asupra locului de muncă și în rândurile colaboratorilor angajatului în așa fel încât experiența acestuia să fie cât mai ușoară. Ca în orice alt tip de instruire, este important să faceți mai întâi o analiză a nevoilor atât pentru postul în cauză, cât și pentru angajat, și, în funcție de acestea, să definiți un set de obiective și modalitățile prin care veți măsura cât de bine a învățat acesta. ILM trebuie să fie planificată, nu să se desfășoare la întâmplare (v. Capitolul 7). Alcătuiți-vă o listă concretă a aptitudinilor și/sau cunoștințelor specifice pe care trebuie să și le însușească angajatul; puneți-vă la punct un

mecanism prin care să vă asigurați că acesta învață într-adevăr. Un bun punct de pornire este să vă puneți faimoasele întrebări ale jurnaliştilor, adică cele care încep cu ce, cine, când, unde, de ce, cum şi cât de mult.

Ce trebuie să-i predați mai întâi şi ce se poate amâna? Cum am spus în Capitolul 10, unele lucruri trebuie predate într-o anumită succesiune, pentru a-l ajuta pe cursant să-şi însuşească mai întâi aptitudinile simple, înaintea celor complexe. Majoritatea operațiilor pe care le face angajatul pot să fie clasificate şi în funcție de frecvența cu care le execută sau de nivelul lor de importanță. Se poate dovedi mai avantajoasă predarea la început a operațiilor care se produc cel mai frecvent, fiindcă angajatul devine mai repede productiv, dar uneori sunt şi elemente mai rar folosite, dar care trebuie însuşite de la început — cum ar fi modul cum se acționează comutatorul de alarmă în caz de pericol.

Cine poate să-l instruiască cel mai bine pe noul cursant? Poate fi supervizorul sau un alt lucrător, care are cele mai bune rezultate — dar poate ar fi bine să fie altcineva. Poate fi vorba de cineva care are o personalitate sau o formație mai potrivită cu a angajatului, astfel încât îşi poate face din start o relație apropiată cu el. Sau poate că este nevoie de cineva mai puțin ocupat şi cu mai multă răbdare.

Când este cel mai potrivit moment în care să se facă instruirea? Poate că ar fi preferabil să se programeze în intervalele cel mai puțin aglomerate, cum ar fi schimbul doi, sau orele şi zilele mai liniştite, şi anume în unitățile de producție mai puțin aglomerate. Dacă ILM este cuplată cu o formă de instruire în afara locului de muncă, aveți grijă ca angajatul să ia cunoştință de toate elementele muncii lui şi ale mediului în care va lucra. Ar trebui oare ca instruirea de la locul de muncă şi cea din afara lui să se desfăşoare concomitent sau consecutiv? În parte, această decizie va fi influențată de proporția şi combinația dintre cunoştințele conceptuale şi cele procedurale pe care trebuie să şi le însuşească angajații. Pentru multe meserii,

nu trebuie predate decât cunoştințe procedurale, iar acestea trebuie transmise prin instruire la locul de muncă sau într-un mediu simulat. Cunoştințele conceptuale îl pot ajuta adesea pe cursant să învețe procedurile mai bine şi mai rapid, dar de obicei sunt predate mai bine în afara postului.

Unde ar trebui să se efectueze instruirea? Desigur, operarea echipamentului care va fi folosit în munca reală de individ are avantajul eliminării problemelor legate de transferul instruirii (despre care vom vorbi mai încolo în acest capitol), dar dacă prin asta angajatul este expus fără rost unor pericole sau dacă s-ar simți stânjenit sau ar fi împiedicat să se concentreze cum trebuie, poate fi mai avantajos să se recurgă la un mediu similar, dar mai practic. De exemplu, un angajat nou nu se simte oricum prea în largul lui, dar dacă mai trebuie şi să învețe ce are de făcut de față cu clienții sau chiar cu colegii săi s-ar putea simți foarte stresat. Se poate concepe un sistem în care oamenii sunt instruiți o perioadă într-un loc special, eventual mai restrâns şi mai puțin aglomerat, după care sunt mutați la locurile lor reale de muncă pentru continuarea instruirii.

De ce este instruit un angajat? Nu este deloc o întrebare fără rost, ci arată că ar trebui făcută din nou analiza nevoilor. Are nevoie cursantul să cunoască chiar toate elementele prevăzute în planul de instruire? Nu cumva are deja cunoştințele respective? Cât de calificat trebuie să fie angajatul în cauză în momentul când iese din programul de ILM şi merge prima oară la post, de-abia cunoscându-şi meseria şi având nevoie de ajutor şi îndrumare din când în când, când se simte derutat de sarcinile noi? De ce fel de instruire pe post este vorba? Ca să facă față muncii din posturile principale ale angajaților, sau pentru că aceştia sunt forțați să dobândească mai multe calificări, pentru ca organizația să-i poată trece de la o muncă la alta când are nevoie — de exemplu în timpul variațiilor de capacitate sau în timpul concediilor?

Cum ar trebui să decurgă instruirea este o altă întrebare (v. Capitolul 10, despre întocmirea planului de instruire.) În

general, instruirea la locul de muncă poate fi necesară prin rotația posturilor, delegarea unor sarcini de la nivelurile superioare sau din alte departamente sau formarea unor echipe de realizare a unor proiecte speciale. Cel mai probabil instruirea vizează un angajat nou sau proaspăt transferat pe post. În abordarea ILM uzuală, i se explică mai întâi angajatului ce anume are de făcut (adică i se vorbeşte), apoi i se demonstrează cum trebuie să procedeze (adică i se arată), şi apoi i se cere să încerce să execute şi el manevra respectivă (adică este pus să facă). Dacă angajatul nu-şi însuşeşte aptitudinea respectivă după două sau trei încercări, manevra este descompusă în segmente mai mici şi mai simple. Prin urmare, planul de lecție trebuie să aibă o oarecare flexibilitate, pentru a se adapta la cerințele situației respective.

Cât de multă instruire trebuie făcută? Răspunsul la această întrebare ar trebui să decurgă dintr-o analiză a nevoilor şi să fie influențat de evaluarea făcută pe parcurs angajatului, în timp ce îşi deprinde meseria. Aveți grijă să țineți o evidență scrisă adecvată a modului cum progresează cursantul în îndeplinirea obiectivelor sale de învățare. În afară de faptul că este important să se ştie în ce moment este pregătit angajatul să lucreze pe cont propriu, documentele respective pot fi utile şi pentru planificarea programelor ILM pentru următorii cursanți din mediul de muncă respectiv.

Îmbunătățirea transferului instruirii

Cum am spus anterior în această carte, conceptul de ***transfer al instruirii*** se referă la disponibilitatea şi capacitatea angajatului de a folosi în muncă ceea ce a învățat în cadrul programului, începând din momentul când ajunge sau revine pe posturile lor. O instruire care nu este transferată în muncă nu este decât o risipă de timp şi bani. Prin urmare, este o preocupare majoră ca instruirea să fie relevantă pentru cursanți şi utilă pentru organizații. Ultima parte a acestui capitol ia în discuție mai multe idei şi sugestii privind îmbunătățirea transferului instruirii.

Ce tip de factori influențează transferul instruirii?

Transferul instruirii este influențat de un număr de factori, care pot fi grupați în trei categorii: factorii legați de *instruire*, cei legați de *cursanți* şi cei *organizaționali*, adică ai mediului în care vor munci aceştia. Dintre aceşti factori, cei legați de instruire se află cel mai mult sub controlul trainerului; asupra celor legați de cursanți, influența trainerului este cea mai mică. Gradul de control al trainerului asupra mediului organizațional diferă de la un caz la altul, dar se poate spune probabil că este tot destul de limitat.

Printre factorii legați de ***proiectarea instruirii*** se numără toate acele aspecte discutate în primele zece capitole ale cărții: alegerea tehnicilor de instruire, folosirea mijloacelor auxiliare, facilitățile, aptitudinile trainerului, succesiunea paşilor procesului de instruire şi aşa mai departe.

Printre ***factorii mediului organizațional*** se numără amploarea sprijinului acordat instruirii de conducerea firmei, rapiditatea schimbărilor din industria respectivă, climatul general şi cultura organizației şi aşa mai departe. Recitiți comentariile din Capitolul 1 cu privire la acest ultim lucru.

În sfârşit, ***cursantul*** este influențat de aptitudinea şi motivațiile sale, de preferințele privind stilul de învățare, de ceea ce se petrece în munca lui şi îi distrage atenția de la procesul de învățare, precum şi multe altele.

Cum poate fi îmbunătățit transferul instruirii printr-o bună proiectare instrucțională?

Proiectanții instrucționali trebuie să facă tot ce trebuie pentru a se asigura că programul pe care îl realizează este realmente relevant pentru cursanți, aşa cum am văzut în Capitolul 3.

Foarte devreme în cadrul programului, cursanții trebuie să înțeleagă clar când şi cum vor folosi noile aptitudini şi cunoştințe. Cea mai bună este instruirea *just-in-time* ("exact la momentul potrivit"), adică instruirea care se produce imediat înaintea momentului când este necesară. Dacă aplicarea cunoştințelor sau aptitudinilor este împiedicată sau întârziată la locul de muncă, transferul instruirii va fi mai puțin eficace. Trainerii trebuie totodată să viziteze locurile de muncă vizate înainte şi după programul de instruire, şi chiar în timpul acestuia, dacă se întinde pe o perioadă mai lungă. Aceste vizite pot să fie importante, pentru că-i ajută să descopere posibilele nepotriviri dintre munca angajaților şi ceea ce le oferă o instruire care ar trebui să fie concepută special să-i ajute să lucreze mai bine.

Unde este posibil, este mai bine ca instruirea să se facă sub forma unor programe extinse decât în sesiuni intensive. Sesiunile de o zi îi atrage pe aşa numiții "turişti de training", adică oameni care privesc instruirea ca pe o vacanță luată de la serviciu. În plus, îi supraîncarcă pe cursanți cu o mulțime de lucruri în foarte puțin timp, fără a le da şansa de a le exersa în munca lor. Asimilarea aceleiaşi cantități de materie de-a lungul unui şir de sesiuni de câte două ore pe săptămână, timp de patru săptămâni, le permite oamenilor să-şi aplice în muncă noile cunoştințe, mai ales dacă privesc acest lucru ca pe o "temă pentru acasă". Este adevărat, programele extinse sporesc riscul ca unii participanți să abandoneze. Apoi, pot apărea tot felul de probleme legate de programarea în timp a sesiunilor, mai ales dacă se organizează în afara sediului companiei. Dar o învățare mai distribuită în timp (adică pe segmente mai mici, de-a lungul unei perioade de timp) este formula de instruire care îi ajută cel mai mult pe oameni să învețe şi, prin urmare, să-şi aplice cunoştințele şi aptitudinile cu mai mare eficacitate.

Includeți în proiectul instruirii lucruri care să le fie distribuite cursanților şi care să-i ajute în procesul de învățare. Printre materialele respective se numără handouturile, fişe, liste de idei, paşi de urmat, persoane de contact (inclusiv din rândurile cursanților, dar şi datele de contact ale trainerului), şi chiar mici instrumente — orice lucru care îi pot ajuta pe oameni să folosească ceea ce au învățat. La fel, cereți cursanților să-şi creeze ei înşişi propriile formulare, liste, ba chiar şi un plan de acțiune asupra modului în care intenționează să aplice cunoştințele sau aptitudinile nou dobândite când se întorc la muncă. În loc să le înmânați pur şi simplu nişte liste sau fişe cu punctele cheie, pe care să le bage în buzunar şi să uite de ele, este preferabil să le şi folosiți împreună la o recapitulare sumară a ceea ce s-a învățat.

Fireşte că principala dumneavoastră grijă este să concepeți programul de instruire astfel încât să răspundă cât mai bine preferințelor cursanților cu privire la stilurile de învățare, să aplice principiile învățării la adulți, să formuleze clar obiectivele, să întrebuințeze cât mai bine mijloacele auxiliare potrivite şi aşa mai departe.

Cum poate fi îmbunătățit transferul instruirii prin influențarea mediului organizațional?

Cum am mai spus şi în Capitolul 1, specializarea în dezvoltarea organizațională (OD, de la *organizational development*) este o carieră cu totul diferită de cea din instruire. Totuşi, date fiind înseşi rolurile lor, trainerii sunt adesea catalizatorii schimbării organizaționale. În măsura în care trainerii pot influența cultura organizațională, ei s-ar putea să aibă un impact pozitiv şi asupra transferului instruirii. Ei îşi pot spori influența, dacă se străduiesc să îmbunătățească reputația întregului departament de instruire. Dacă managerii şi angajații se conving că programele de instruire care li se oferă merită să fie urmate, trainerul va fi sprijinit mai mult, iar cursanții vor fi şi ei încurajați să participe şi apoi să aplice ceea ce au învățat.

Trainerii trebuie să se străduiască permanent să țină conducerea la curent cu mersul instruirii, prin intermediul unor

contacte şi briefinguri periodice, formale şi informale, ori prin newsletteruri. Multe organizaţii îşi înfiinţează comitete consultative pe probleme de instruire, care colaborează cu departamentul de instruire în dezvoltarea şi stabilirea priorităţilor în acoperirea nevoilor de instruire. Un astfel de comitet poate fi compus de persoane interesate de problema instruirii profesionale, putând participa inclusiv cursanţii programelor trecute, cursanţi potenţiali, supervizori, clienţi, angajaţi din departamentele înrudite şi traineri. Scopul unui astfel de comitet este să contribuie la proiectarea instrucţională şi la evaluarea programelor de instruire.

Departamentul de instruire trebuie să fie privit ca o componentă importantă a operaţiunilor organizaţiei. Pentru a întări importanţa instruirii, multe organizaţii încheie cu oamenii contracte de instruire, prin care oficializează aşteptările reciproce şi plasează întregul proces pe o bază de afaceri. Aceste documente, semnate de regulă de cursant, supervizor şi trainer, specifică obiectivele instruirii, aşteptările cu privire la aplicarea instruirii în muncă şi criteriile de succes. De asemenea, contractele oferă un mecanism eficace de precizare a aspectelor legate de prezenţa la curs, întreruperea programului obişnuit de muncă şi aşa mai departe.

Trainerii le oferă adesea managerilor posibilitatea de a asista la instruire sau chiar de a participa la aceasta, fie în cadrul unui program prescurtat, fie la lecţiile obişnuite. Participarea îi ajută pe manageri să înţeleagă ce anume învaţă subordonaţii lor, ce ar trebui să ştie sau să fie capabili să facă în urma procesului de instruire. Implicarea managerilor contribuie de multe ori la creşterea relevanţei instruirii şi totodată îi asigură că departamentul de instruire este în contact cu realităţile organizaţiei, şi nicidecum închis într-un turn de fildeş. Totodată se reduce eventuala reticenţă a supervizorilor de a le permite angajaţilor să-şi aplice noile aptitudini şi cunoştinţe când revin la muncă, fiindcă sunt ei înşişi capabili să contribuie la conceperea programului, înţelegând foarte bine ce învaţă cursanţii.

Uneori trainerii sau proiectanţii instrucţionali au şi posibilitatea de a-i ajuta pe manageri să facă evaluări sau să se angajeze în procesele de consultanţă internă. Deşi aceste lucruri stau de regulă în atribuţiile specialiştilor OD, ele pot fi o modalitate de a dezvolta sau îmbunătăţi imaginea departamentului de instruire în cadrul organizaţiei.

Cum poate fi îmbunătăţit transferul instruirii prin lucrul cu cursanţii?

Trainerul ar trebui să vizeze nu numai conţinutul instruirii, ci şi modalităţile de motivare a cursanţilor, pentru a-i face să aplice în munca lor ceea ce învaţă, la revenirea pe post. Acest scop poate fi îndeplinit în mai multe feluri. Pentru anumite tipuri de instruire, se poate aplica metoda "clientului fals", ceea ce înseamnă a-l face pe cursantul neavizat să-şi folosească aptitudinile sau cunoştinţele predate, pentru a-l lăuda, recompensa sau critica apoi, în funcţie de prestaţia sa. Pot fi puse la punct şi alte mecanisme de evaluare post-instruire, sau diferite tipuri de competiţii între angajaţi.

Dacă angajaţii au libertatea de a alege dacă să participe la instruire şi când, trebuie reţinut că transferul instruirii este îmbunătăţit dacă se înscriu deodată doi sau mai mulţi colegi din aceeaşi secţie. Astfel, când se întoarce la muncă, angajatul beneficiază de sprijin sau de coaching din partea cel puţin unui coleg. Este şi mai bine dacă poate fi trimisă la instruire, în aceeaşi sesiune, întreaga echipă de lucrători. Astfel de aranjament poate să nu fie realizabil, dar ar trebui luat în considerare ori de câte ori e posibil, eventual prin folosirea unor înlocuitori care să facă munca în lipsa titularilor sau prin programarea cursurilor în timpul liber al angajaţilor. Unele programe de instruire pot fi făcute pe echipe supervizor-angajat, deşi înainte de a decide o asemenea formulă, este bine să i se analizeze temeinic meritele. Nu cumva există riscul ca supervizorul să-l inhibe pe subordonat? Ce se întâmplă dacă subordonatul învaţă mai bine

decât supervizorul? Nu vor apărea dificultăți la locul de muncă din cauza asta? Unele companii programează instruirea astfel încât să includă angajați de la mai multe niveluri ierarhice, dar se feresc să pună în aceeaşi grupă supervizorii alături de propriii lor subordonați.

O altă modalitate de a-i menține pe oameni conectați la procesul de instruire chiar şi după încheierea unui program este organizarea de sesiuni de evaluare după absolvire, sau formarea de "cluburi ale absolvenților". Aceste lucruri pot creşte probabilitatea ca ei să folosească ceea ce au învățat. La fel, în unele organizații departamentul de instruire publică şi trimite angajaților newsletteruri menite să-i țină în contact unii cu alții şi cu trainerii şi să discute noi idei sau abordări, apărute după ce s-a încheiat programul de instruire la care au participat. Aceste newsletteruri pot cuprinde şi poveşti de succes, interviuri cu absolvenții şi aşa mai departe. Evident, pot fi tipărite sau în format electronic.

Există mai multe cărți care prezintă şi alte metode de îmbunătățire a transferului instruirii, de exemplu *Transfer of Training: Action Packed Strategies to Ensure High Payoff from Training Investments*, de Broad şi Newstrom.

12 Evaluarea programelor de instruire

"Ce se măsoară se şi face... chiar şi o măsurătoare imperfectă oferă o indicație strategică asupra progresului — sau asupra lipsei de progres."

Tom Peters

Trainerul profesionist vrea să aibă un răspuns onest la întrebarea "Cum ne-am descurcat?" Şi nu doar pentru propria sa satisfacție, ci fiindcă scopul suprem al instruirii este să contribuie la crearea unui mediu organizațional mai bun. A fi profesionist înseamnă a-ți asuma responsabilitatea pentru abordarea şi corectarea eventualelor probleme.

În Capitolul 6 am arătat că este adesea dificil de făcut distincție între evaluarea învățării şi evaluarea programului — adică între a vedea în ce măsură au învățat participanții ceea ce li s-a predat şi în ce măsură s-a desfăşurat instruirea într-o manieră eficientă şi adecvată. Discuția din acest capitol se referă la evaluarea programului: evaluarea întregului proces de instruire, nu doar a gradului în care s-au îndeplinit obiectivele specificate. Acest capitol este împărțit în două părți: teoria şi practica.

Teoria evaluării instruirii

De ce şi cum se evaluează instruirea?

Un rezumat util al motivelor pentru care se face evaluarea instruirii şi a modurilor în care se procedează a fost realizat de The American Association for Higher Education.[1] Remarcile de mai jos se bazează pe modelul respectiv, dar sunt ajustate şi extinse prin folosirea terminologiei specifice instruirii, în locul celei din educaţia superioară.

Un bun proces de evaluare:

- Porneşte de la faptul că instruirea şi dezvoltarea sunt privite ca valori.
- Recunoaşte complexitatea mecanismelor prin care învaţă cursanţii şi demonstrează ceea ce au învăţat.
- Se întemeiază pe obiective şi scopuri de instruire clare şi explicite.
- Ia în considerare efectele procesului, dar şi experienţele care conduc la obţinerea acelor efecte.
- Acţionează în mod continuu, începând de dinaintea instruirii şi până mult după încetarea acesteia.
- Implică reprezentanţi ai tuturor componentelor organizaţiei.
- Porneşte de la motivele realizării instruirii şi vizează aspectele preţuite cel mai mult de organizaţie şi de angajaţii acesteia.
- Este o componentă a unui set mai larg de factori care promovează schimbarea.
- Le oferă trainerilor un mijloc eficace de a se asigura că-şi îndeplinesc obligaţiile faţă de organizaţie şi faţă de cursanţi.

Pornind de la comentariile AAHE, fiecare dintre punctele de mai sus necesită unele precizări, oferind totodată un bun punct de plecare în înţelegerea conceptelor şi filozofiei programelor de evaluare.

Evaluarea instruirii porneşte de la valorile organizaţionale. Evaluarea nu este un scop în sine, ci un instrument de obţinere a unor îmbunătăţiri. Când se neglijează aspectele legate de valorile organizaţionale, evaluarea ameninţă să se transforme într-un simplu exerciţiu de a măsura doar ce este simplu de măsurat, în loc să fie un proces menit să îmbunătăţească lucrurile care într-adevăr contează pentru organizaţie. Ce anume este important pentru organizaţie şi cum poate funcţia de instruire să sprijine lucrul respectiv? Sunt importante aspectele etice? Dar scăderea fluctuaţiei de personal? Sau poate stimularea creativităţii? Programele de instruire trebuie să sprijine (sau măcar să nu submineze) ceea ce este important *pentru* organizaţie.

Evaluarea are eficacitate maximă când se întemeiază pe înţelegerea faptului că învăţarea este un proces multidimensional, integrat şi dezvăluit de performanţele obţinute de-a lungul timpului. Învăţarea este un proces complex. Evaluarea ar trebui să reflecte această complexitate, aplicând un spectru diversificat de metode şi folosindu-le în diferite momente, pentru a dezvălui schimbarea, dezvoltarea şi creşterea gradului de integrare, pentru a contribui la îmbunătăţirea experienţei de învăţare a cursanţilor. Când este vorba de angajaţi noi, de exemplu, ar trebui să fie evaluat întregul proces, de la orientarea iniţială, la instruirea pentru formarea aptitudinilor şi la instruirea la locul de muncă. Deşi gradul de realizare al celor mai multe obiective de învăţare poate fi măsurat încă în timpul instruirii, evaluarea unui program de instruire are de aşteptat până când angajatul revine la muncă şi începe să lucreze normal.

Evaluarea funcţionează cel mai bine atunci când programele prin care urmăreşte să realizeze îmbunătăţirile au scopuri clare şi explicit formulate. Evaluarea are de făcut comparaţii între rezultatele obţinute şi scopurile declarate ale programului. Scopurile includ obiectivele de instruire, precum şi aspecte mai generale ale planului de afaceri. Când scopurile

unui program nu sunt specifice, evaluarea este dificilă sau chiar imposibilă.

Evaluarea impune să se acorde atenție efectelor, dar în aceeași măsură și proceselor care conduc la efectele respective. Informațiile despre efecte sunt importante. Trainerii au nevoie să știe unde anume vor ajunge cursanții. Dar pentru a putea face ceva care să producă efecte mai bune, este necesar și să se cunoască experiența parcursă de cursanți de-a lungul procesului. Evaluarea ne poate ajuta să înțelegem care cursanți învață mai bine și în ce condiții, iar aceste informații ne permit să le îmbunătățim în ansamblu procesul de învățare. Oare cursanții reușesc să învețe *datorită* modului în care a fost proiectată și efectuată instruirea, sau *în ciuda* lui?

Evaluarea funcționează cel mai bine când se desfășoară continuu, nu în mod episodic. Procesul de evaluare are o forță cumulativă. Deși evaluarea este mai bună decât nimic chiar și atunci când se face episodic ori chiar într-o singură încercare, îmbunătățirile se pot realiza doar dacă se aplică sistematic și de-a lungul timpului o serie de metode de evaluare corelate între ele. Ideea este să se facă o monitorizare a modului în care progresează programul către îndeplinirea scopurilor stabilite, în spiritul realizării unor îmbunătățiri continue. Pe parcurs, procesul de evaluare ar trebui să fie și el însuși evaluat și rafinat în lumina concluziilor deja obținute.

Evaluarea aduce și mai multe îmbunătățiri atunci când sunt implicați reprezentanți ai tuturor componentelor organizației. Instruirea cursanților este o responsabilitate a întregii organizații, iar evaluarea este un mod prin care se exercită acea responsabilitate. Trainerii au rolul lor specific, dar evaluarea ar trebui să-i implice și pe alții, din afara programului de instruire, a căror experiență poate îmbogăți modul cum sunt abordate scopurile și standardele de învățare. Instruirea și formarea angajaților este, la urma urmei, o responsabilitate a managerilor, prevăzută de fișele lor de post. Evaluarea instruirii nu este așadar doar o sarcină a unui mic grup de experți, ci o activitate colectivă, îndeplinită de toate părțile interesate de îmbunătățirea proceselor organizației. Evident că trebuie să-i implice pe traineri și cursanți, dar și pe supervizori, clienți și oricine altcineva din organizație, care are capacitatea de a evalua calitativ și cantitativ munca efectuată de angajați.

Evaluarea are cel mai bun efect atunci când răspunde la întrebări considerate într-adevăr utile și cu rost de către cei din organizație. Evaluarea trebuie să recunoască valoarea informațiilor pentru procesul de îmbunătățire. Dar ca să fie utile, informațiile trebuie să aibă legătură cu aspecte sau subiecte pe care oamenii le consideră importante. Evaluarea trebuie făcută prin abordări pe care cei interesați să le considere credibile și aplicabile în elaborarea deciziilor necesare. Este un proces care începe cu implicarea factorilor de decizie. Colectarea unor date doar pentru că sunt ușor de obținut nu are niciun rost practic; a nu colecta niște date doar pentru că necesită investigații primare, nu secundare, poate fi iarăși o idee proastă. Până la urmă, argumentul decisiv sunt banii. Vom mai reveni în acest capitol la influența pe care o au banii asupra evaluării.

Evaluarea are cele mai mari șanse să conducă la îmbunătățiri atunci când face parte dintr-un set mai amplu de condiții care promovează schimbarea. Evaluarea, singură, nu reușește să schimbe prea mult. Cea mai mare contribuție o poate aduce în organizațiile care promovează și prețuiesc în mod vizibil instruirea de calitate. Cum am mai spus, instruirea nu este singurul vehicul al schimbării. Atunci când organizația are probleme, instruirea poate fi sau nu remediul potrivit. Nu este de-ajuns doar să înțelegem că instruirea a avut sau nu efect; evaluarea trebuie să reușească să distileze motivele succeselor sau eșecurilor instruirii. Ideal este să poată sugera măsurile potrivite, care să ducă la îmbunătățirea situației. Evaluarea și descoperirea problemelor legate de instruire sunt costisitoare, frustrante și pot duce la eforturi irosite, dacă nu se poate face ceva pentru soluționarea lor.

Prin intermediul evaluării, trainerii se achită de responsabilitatea asumată în fața cursanților și organizației.

Trainerii îşi asumă responsabilităţi în faţa cursanţilor şi organizaţiei pentru care realizează instruirea. Obligaţiile lor depăşesc simpla raportare a informaţiilor colectate — ei îşi asumă realizarea unor îmbunătăţiri în munca angajaţilor, în organizaţie şi în societate în general.

Aceasta e o mare provocare, iar până acum discuţia s-a situat doar într-un plan exclusiv conceptual. Cum se poate răspunde însă acestei provocări?

Cum se poate pregăti scena pentru evaluarea instruirii?

Trainerii care evaluează procesele de instruire sunt foarte tentaţi să folosească teorii şi abordări strict "academice", cum sunt cele ale lui Rob Brinkerhoff, Donald Kirkpatrick şi Jack Phillips. Toţi aceşti oameni au contribuţii excelente în domeniul evaluării instruirii, dar adevărul este că, în afara acestui domeniul de specialitate, sunt puţin cei care au auzit vreodată de ei. Pentru a putea comunica în mod efectiv cu restul organizaţiei, trainerii trebuie să-şi aleagă abordări care pot fi folosite fără ajutorul unui translator. Phillips a reuşit să găsească o soluţie ingenioasă, apelând la un concept larg folosit, cel al rentabilităţii investiţiei (sau ROI de la *return on investment*) ca punct de plecare în evaluare, în loc să recurgă la termenii academici din teoriile asupra instruirii. Dar metoda care foloseşte conceptul de rentabilitate a investiţiei nu este, totuşi, singura soluţie.

Fără discuţie, pot fi folosite şi conceptele sau teoriile generale ale evaluării, care sunt înţelese mai bine de manageri. Instruirea este un serviciu şi chiar dacă evaluarea serviciilor nu este încă un lucru atât de bine înţeles ca evaluarea produselor, au început să apară o mulţime de lucrări în acest domeniu. În plus, folosirea unora dintre aceste abordări i-ar putea ajuta pe traineri să înţeleagă instruirea în moduri care n-au mai fost luate până acum în considerare.

Deşi este un serviciu, instruirea se deosebeşte aparent de alte servicii, în moduri încă incomplet definite. De exemplu, într-un studiu s-a încercat să se aplice larg acceptata teorie a lui Herzberg asupra factorilor de motivare şi de igienă, care iniţial era folosită doar pentru a descrie satisfacţia în muncă, după care a fost aplicată cu succes şi în domeniul satisfacţiei clienţilor. Dar aplicată la domeniul instruirii, eşecul acestei teorii a fost categoric.[2] Studiul a arătat că şi dacă oameni au considerat că au învăţat ceva (în sensul că au acordat punctaje bune îndeplinirii obiectivelor de la nivelurile doi şi trei ale modelului lui Kirkpatrick), aceasta n-a avut niciun efect asupra rezultatelor obţinute la evaluarea programului în raport cu obiectivele de nivelul 1. Apoi, chiar şi cursanţii care considerau că programul a fost prost condus erau la fel de predispuşi să acorde un punctaj bun în evaluarea de nivelul 1.

Cum am spus în Capitolul 6, există o relaţie foarte slabă între cele patru niveluri ale evaluării tradiţionale. Indiferent cum este concepută şi structurată evaluarea unui program, scopul ei este să răspundă la întrebarea: "Ar fi putut instruirea să fie făcută mai bine, mai rapid, mai ieftin, şi să obţină rezultate la fel de bune sau mai bune?" Întrucât companiile din domeniul afacerilor ezită din ce în ce mai mult să sprijine activităţi care nu demonstrează că-şi merită costurile, trainerii şi departamentele de instruire trebuie să-şi pună la punct modalităţi mai bune de a-şi justifica propria existenţă. Şi totuşi, poate surprinzător, ASTD a raportat în 2003 că doar 11% dintre cursurile oferite de companiile care au programe de pregătire a liderilor au fost evaluate la nivelul patru al modelului lui Kirkpatrick (iar procentajul este şi mai mic pentru alte organizaţii).[3]

Practica evaluării instruirii

Ce paşi concreţi ar trebui făcuţi în conceperea procesului de evaluare a unui program de instruire?

În primul rând, asiguraţi-vă că toată lumea ştie clar ce anume se doreşte să se evalueze la un program de instruire şi de ce. Apoi cine vrea să se facă evaluarea şi ce anume vrea să afle? Aceste informaţii influenţează deciziile legate de proiectarea procesului de evaluare, tipul de întrebări care ar putea fi folosite, locurile de unde se vor obţine informaţiile, ca răspuns la acele întrebări, etc.

Apoi, folosiţi aceste date pentru a crea o listă specifică de întrebări şi aflaţi de unde puteţi obţine răspunsurile. Cine posedă informaţiile respective? Cum pot fi colectate? Ce distorsiuni sau polarizări ar putea apărea în cadrul datelor respective şi cum ar putea fi compensate sau minimizate?

În sfârşit, după ce sunt adunate datele, acestea trebuie comparate cu aşteptările înregistrate iniţial cu privire la programul de instruire, pentru a se evidenţia eventualele discrepanţe. Există oare vreun motiv identificabil pentru discrepanţele respective? Deşi datele cantitative sunt de regulă cele mai preţuite de către manageri şi alţi factori de decizie, nu trebuie desconsiderate nici unele date calitative. Chiar şi cei mai reputaţi specialişti actuali din domeniul evaluării instruirii sunt de părere că adesea este necesar să se accepte şi indiciile, nu doar dovezile.

Paşii care trebuie parcurşi sunt prezentaţi concis în figura de mai jos.

Caseta 12-1 Procesul de evaluare

Planificarea:

1. Ce program trebuie evaluat?
2. De ce este programul evaluat?
3. Cine este interesat de evaluare?
4. Ce întrebări specifice ar trebui puse, pornind de la scopurile, standardele şi modul de implementare a programului?
5. Ce date pot fi colectate pentru a se obţine răspunsurile la aceste întrebări?
6. Ce instrumente sunt necesare pentru a le colecta?

Implementarea:

1. Colectarea datelor.
2. Analizarea lor în raport cu standardele impuse iniţial.
3. Evidenţierea în scris (şi, după caz, explicarea) eventualelor discrepanţe.
4. Sintetizarea rezultatelor obiective şi subiective ale analizei.
5. Prezentarea sintezei în faţa părţilor interesate.

Ce program trebuie evaluat? Nu toate programele de instruire au nevoie să fie evaluate. În orice caz nu toate programele de instruire sunt concepute astfel încât să posede obiective de nivelul trei sau patru; unele, cum sunt cele de instruire în domeniul securităţii muncii, al formării echipei, al orientării noilor angajaţi, al problemelor de combatere a hărţuirii sexuale etc. pot să nu aibă din concepţie decât obiective de nivelul unu (de atitudine sau conştientizare). În parte, acesta este desigur motivul pentru care sunt atât de puţine programele evaluate la nivelurile superioare: programul nu conţine niciun obiectiv de nivelul patru.

Dar nu speră oare orice program de instruire să influenţeze într-un fel sau altul situaţia unei organizaţii? Cele mai multe o fac, dar uneori această relaţie este atât de complicată, încât

orice măsurătoare poate părea plauzibilă, fără însă să fie aşa. Apoi, dacă un program nu urmează să fie reluat vreodată, s-ar putea ca datele obţinute în evaluare să nu aibă prea multă utilitate practică. Dacă un program de instruire serveşte doar câtorva oameni pe an sau dacă durează doar vreo două ore, s-ar putea să nu merite să se consume timpul şi efortul cerut de o evaluare riguroasă. Ceea ce ne conduce la următoarea întrebare:

De ce ajunge să fie evaluat un program? De regulă, fiindcă are durată mare, este amplu, foarte vizibil sau costă mult. Dacă au apărut probleme în cadrul unui astfel de program, e nimerit să se facă o evaluare pentru a se afla ce anume le-ar putea corecta. Un alt motiv poate fi schimbarea în modul în care îşi foloseşte organizaţia cunoştinţele şi aptitudinile predate în cadrul programului. Uneori, organizaţia sau vreo agenţie din afara ei solicită să i se prezinte analize anuale sau efectuate la alte intervale. O bună întrebare pentru analist este: "Ce se va face cu programul în cauză ca efect al evaluării întreprinse?" Dacă răspunsul este "nimic", nu faceţi evaluarea.

Cine este interesat de evaluare? Răspunsul la această întrebare poate sugera mai multe lucruri, inclusiv cât de formală ar trebui să fie evaluarea. Tipic, primii pe listă sunt trainerii şi supervizorii lor. Vor cere astfel de informaţii şi managerii cursanţilor, ca şi alţi factori de decizie din organizaţie. În sfârşit, dacă organizaţia devine obiectul unei supervizări din partea unor agenţii de reglementare, pot exista şi alte considerente — de exemplu dacă organizaţia are sau nu o certificare ISO, dacă îndeplineşte anumite condiţii de acreditare (ca în cazul spitalelor, căminelor, instituţiilor de învăţământ etc.). Există o serie de agenţii naţionale sau regionale care impun instruirea salariaţilor din anumite domenii, cum ar fi cele de supervizare a activităţilor nucleare, cele care se ocupă de siguranţa şi securitatea muncii, sănătate publică, aviaţie etc.

Ce întrebări specifice ar trebui puse, având în vedere scopurile, standardele şi implementarea programului? În parte, acestea depind de răspunsurile date la întrebările de mai sus. În general, cele mai multe analize caută să vadă dacă participanţii îşi îndeplinesc satisfăcător activităţile pe posturi, pentru care au fost instruiţi. Apoi, pot fi puse întrebări despre rata de absolvire a programului, fluctuaţia de personal după instruire, diferenţele dintre angajaţii instruiţi şi neinstruiţi, amploarea cursurilor ILM necesare după instruirea formală la clasă şi multe altele. Un aspect mai degrabă emoţional şi oricum mai puţin cantitativ este felul în care s-au simţit cursanţii ca rezultat al instruirii. Au terminat ei programul cu sentimente de satisfacţie sau de uşurare? Li s-a părut procesul prea rapid sau prea lent ca să se simtă confortabil? (Nu uitaţi că oamenii învaţă în ritmuri diferite.) Li s-a părut sau nu că au fost trataţi corect? Acum, după reîntoarcerea la post, ce anume li se pare inutil în programul parcurs? A existat vreun element care nu a fost tratat cu suficientă rigoare? Ar putea foştii cursanţi sau supervizorii lor să sugereze vreo îmbunătăţire?

Ce date pot fi colectate pentru a răspunde la aceste întrebări? Unele date cu privire la productivitate sunt poate cel mai uşor de colectat, în special dacă ele există şi pentru perioada de dinainte, şi pentru cea de după instruire, sau dacă există şi angajaţi instruiţi şi neinstruiţi pe aceleaşi posturi. Aici poate fi vorba de sute de tipuri de date, în funcţie de natura posturilor cursanţilor, aşa că ar fi imposibil de dat o listă completă. De exemplu, printre datele cele mai utile sunt cele legate de fluctuaţia de personal, rata rebuturilor, durata de execuţie pe unitatea de produs, numărul de comenzi primite, numărul reclamaţiilor de la clienţi şi alte aspecte cuantificabile. Dacă nu există niciun fel de evidenţe concrete, trebuie văzut dacă nu cumva se pot face anumite estimări care să fie cât mai informative. Căutaţi întotdeauna surse de estimări care să fie cât mai demne de încredere. Şi sondajele de atitudine pot oferi anumite date utile, deşi sunt mai curând subiective. De pildă felul în care a evoluat moralul oamenilor ca urmare a instruirii, sau încrederea pe care o au oamenii în capacitatea lor de a se achita de sarcinile

de serviciu. Ce opinii au angajații despre organizația lor? Ce opinii au despre departamentul de instruire?

Ce instrumente sunt necesare pentru a colecta respectivele date? Lista instrumentelor este în esență cea din Capitolul 3. Oricare dintre cele nouă categorii sugerate de Steadham ar putea fi utilă. Dar așa cum am mai spus, unele dintre aceste categorii de instrumente ar putea necesita aportul unui specialist, fiind în afara competenței trainerului tipic. Dacă știe că va avea nevoie de experți din afară, de exemplu auditori, ingineri din diferite industrii, cercetători etc., este bine ca trainerul să colaboreze din start cu ei, pentru a stabili ce întrebări să formuleze.

Ce pași sunt necesari în etapa de implementare a evaluării instruirii?

Cum ar trebui să procedăm în privința colectării datelor? Cum se întâmplă în majoritatea cazurilor de colectare de date, trebuie făcut un compromis între nivelul de detaliere, pe de o parte, și ușurința ori viteza de colectare, pe de altă parte. Începeți cu datele deja existente în rapoarte (în terminologia cercetării, aceste date sunt numite "secundare"). În afară de faptul că sunt cel mai lesne de colectat, de obicei au avantajul că au deja o credibilitate recunoscută. Dacă este nevoie să adunați și alte informații, într-o formă nouă (adică date "primare"), încercați întotdeauna s-o faceți în modul cel mai puțin invaziv. De exemplu, observarea și eșantioanele de lucrări sunt mai puțin invazive decât interviurile și testele — *dacă* oferă suficiente date. În sfârșit, dacă diferitele surse vă oferă date aflate în conflict și nu le puteți reconcilia prea ușor, optați pentru cele mai conservatoare dintre ele.

Ce ne spune analiza despre instruire când comparăm rezultatele cu standardele și așteptările inițiale? Ce efecte asupra aptitudinilor sau cunoștințelor erau așteptate după efectuarea instruirii? S-au produs acele efecte? Ce schimbări

la nivel departamental sau organizațional erau așteptate ca rezultat al instruirii? S-au produs acele schimbări?

Există discrepanțe care ar trebui investigate și explicate? Dacă instruirea nu a îndeplinit scopurile fixate, de ce nu le-a îndeplinit? Au reușit cursanții să satisfacă în timpul instruirii obiectivele de nivelul unu, doi și trei? Dacă ei și le-au îndeplinit, s-ar putea ca nu instruirea să fie problema, ci transferul acesteia la locul de muncă. Alte cauze posibil ale discrepanțelor constatate includ metodele inadecvate de angajare sau de selecție a cursanților. Este posibil ca unii dintre ei să nu aibă capacitatea intelectuală, emoțională sau fizică de a-și executa sarcinile impuse de posturile lor (v. citatul cu care se deschide Capitolul 3.) Poate că posturile în cauză nu au fost din start analizate cum trebuie sau poate că s-au schimbat sub aspectul tehnologiilor folosite, al metodelor, al condițiilor de piață sau al cerințelor clienților — sau poate că s-au produs alte feluri de schimbări, de la data analizei și până la sfârșitul instruirii. Dacă totuși instruirea nu pare să-i facă pe angajați să dobândească aptitudinile sau cunoștințele necesare, înseamnă că trebuie reanalizat însuși modul în care a fost proiectat sau implementat programul.

Ce se poate face pentru a se sintetiza atât rezultatele obiective ale analizei, cât și cele subiective? Concluziile sunt cele mai clare atunci când se aplică un model de cercetare cât mai riguros și mai științific — un model care folosește date pre-instruire și post-instruire, grupuri de control, mecanisme de limitare a posibilelor influențe din exterior, cum ar fi schimbările de pe piață, dotarea cu echipamente noi etc. Dar în lumea reală, asemenea situații sunt rare. De obicei, suntem forțați să ne mulțumim cu indicii în loc de dovezi. Din perspectiva decidentului managerial, o evaluare a instruirii ar trebui să răspundă la întrebarea dacă valoarea obținută ca urmare a instruirii este sau nu mai mare decât costul instruirii. Chiar dacă nu toate aspectele legate de instruire pot fi reduse la valori pur monetare, multe dintre ele pot. Se calculează salariile

cursanților și ale trainerilor pe durata programului, se adaugă costul materialelor și dotărilor folosite, plus eventualele costuri de deplasare sau de acest tip, apoi se estimează și se adaugă costul de proiectare al programului. Dacă este vorba de un program de instruire parcurs o singură dată, se iau în calcul toate costurile și cele fixe, și cele variabile; în caz contrar, se împart costurile fixe la numărul estimat al prezentărilor programului.

Pot apărea și alte costuri de oportunitate sau de altă natură, pe care le poate estima în mod rezonabil un specialist în finanțe. După aflarea costurilor, se calculează economiile prezente și viitoare ale organizației, făcute posibile de programul de instruire. Printre aceste economii se numără reducerea rebuturilor, scăderea fluctuației de personal, micșorarea numărului de accidente, de comenzi pierdute — sau alte astfel de criterii care devin vizibile dacă se compară performanța angajaților instruiți cu a celor neinstruiți în cadrul programului aflat în evaluare. Raportul dintre valoarea economiilor și cea a costurilor ar trebui să fie mai mare decât 1,00. Dacă este egal cu 1,00, înseamnă că organizația nici nu a avut pierderi, nici nu a câștigat nimic cu programul de instruire. Jack Phillips prezintă într-o lucrare de-a sa programe de instruire pentru care raportul respectiv este mult peste 1.000, ceea ce înseamnă că organizațiile în cauză au câștigat de peste o mie de ori mai mult de pe urma instruirii decât au cheltuit pe programele lor.[4]

Care este cel mai bun mod de a prezenta raportul de evaluare în fața celor interesați? Răspunsul la această întrebare depinde în mare măsură de ceea ce s-a răspuns la prima întrebare pusă în cadrul procesului de instruire: *cine* sunt cei interesați? Agențiile din afară, cum ar fi organismele de acreditare, oficiile de stat etc., își impun probabil propriile moduri de raportare. Dacă are de făcut un număr mare de evaluări de programe, organizația ar trebui să-și stabilească un format standard de raport. Conținutul și nivelul de formalism sunt determinate până la urmă de relația dintre personalul care

se ocupă de instruire (sau analistul extern) și persoanele sau organismele care primesc raportul. În cele mai multe cazuri, se prezintă de regulă un raport scris într-o formă sau alta. Pentru un raport care trebuie să recomande și unele schimbări, puteți folosi sugestiile din Capitolul 4, care vă prezintă o structură utilă pentru formularea propunerilor.

Ce alte aspecte și întrebări ar trebui considerate?

Cine este preferabil să facă evaluarea, personalul propriu care se ocupă de instruire sau alți specialiști din cadrul organizației? Sau ar fi mai bine să fie angajați experți externi? Această decizie este influențată de două considerente majore: accesibilitatea și credibilitatea.

În primul rând, trebuie văzut dacă există în organizație persoanele capabile să facă o evaluare corectă, și anume la scara la care trebuie făcută. Majoritatea trainerilor sunt suficient de bine pregătiți să se ocupe de obiectivele de la nivelul doi sau trei al modelului lui Kirkpatrick, dar pentru a le aborda cum trebuie pe cele de la nivelurile unu sau patru este nevoie de mai multă competență. Conceperea și analiza chestionarelor destinate evaluării obiectivelor de nivel unu (cele de atitudine sau de conștientizare) îi impun evaluatorului să înțeleagă în profunzime o serie de subtilități. Iar obiectivele de nivelul patru (cele legate de comportamentul pe post) pot necesita o combinație de aptitudini, inclusiv în domeniul financiar, al analizei de piață, al domeniului tehnic specific etc. — competențe sau abilități ce nu fac parte, de regulă, din portofoliul unui trainer obișnuit. Însăși conceperea studiului și a metodei de colectare a datelor necesită o specializare la nivel de expert.

A doua întrebare, cea privind credibilitatea, este la fel de importantă. În ultima vreme presa a relatat adesea despre auditori corporativi care au trecut cu vederea practici contabile discutabile. De la un anumit nivel încolo, majoritatea organizațiilor nu mai acceptă să-i lase pe cei care răspund de o anumită

activitate să o şi evalueze. Evident, conducerile firmelor trebuie să-i încurajeze pe angajaţi să-şi analizeze sistematic propria muncă şi să sugereze modalităţi de îmbunătăţire, dar dacă este vorba de o analiză cu implicaţii mai ample decât postul unui angajat, pot apărea îndoieli cu privire la obiectivitatea cu care se face raportul respectiv. Chiar dacă nu este vorba de un subiectivism intenţionat, conducerea organizaţiei ar trebui să fie conştientă măcar că unii oameni nu vor să-şi analizeze prea riguros activitatea, de teamă să nu-şi expună propriile greşeli. Desigur că nu se poate da aici un răspuns universal valabil. Folosirea unui analist extern pentru evaluarea instruirii poate fi costisitoare, atât sub aspectul timpului, cât şi al banilor. Factorii de decizie ai organizaţiei trebuie deci să determine dacă sporul de obiectivitate merită un preţ mai mare.

Indiferent dacă organizaţia recurge la analişti interni sau externi pentru efectuarea evaluării, este bine să-şi pună o serie de întrebări — o listă excelentă de întrebări pentru acest proces este cea propusă de Rob Brinkerhoff. Răspunsurile la întrebările puse de Brinkerhoff, precum şi structura şi contextul propuse de American Association for Higher Education, prezentate mai înainte în acest capitol, îl pot ajuta pe trainer şi pe ceilalţi din organizaţie să înţeleagă mai bine aspectele legate de eficienţa şi eficacitatea oricărui program de instruire. Un exemplu de proces de evaluare este ilustrat în Figura 12-1 — este folosit acelaşi format ca şi în cazul celorlalte liste de întrebări prezentate mai înainte în acest capitol.

Caseta 12-2 Întrebările de evaluare ale lui Brinkerhoff[5]

Faza 1 — Formularea unor scopuri de instruire legate de nevoile organizaţiei

- Sunt scopurile instruirii legate de nevoile organizaţiei?
- Sunt obiectivele de învăţare clare şi specifice?
- Există o legătură clară şi specifică între comportamentele angajaţilor pe post şi fiecare obiectiv de învăţare?
- Există o legătură clară şi specifică între scopurile organizaţiei şi performanţele pe post urmărite la angajat?
- Cât de importante sunt nevoile organizaţiei, pe care încearcă să le satisfacă instruirea?
- Justifică acele nevoi ale organizaţiei investiţia în instruire care trebuie făcută?
- Poate avea instruirea un impact substanţial asupra comportamentelor pe post ale angajaţilor, sau există riscul ca rezultatele în domeniul învăţării să fie subminate de anumiţi factori sistemici defavorabili?
- Este instruirea într-adevăr necesară? N-ar putea exista o altă modalitate, mai puţin costisitoare, de a se obţine aceleaşi rezultate (de pildă îmbunătăţiri ale postului sau furnizarea unor stimulente)?

Faza 2 — Planificarea strategiei de instruire

- Reuşeşte strategia de instruire să definească în mod adecvat calitatea — de dinaintea şi de după instruire — a managementului, supervizării şi pregătirii cursanţilor, precum şi a altor factori critici?
- Urmăreşte strategia de instruire să furnizeze o instruire cât mai apropiată de munca angajatului?
- Reuşeşte strategia de instruire să asigure o învăţare "exact la timpul potrivit" şi "exact cât trebuie", pentru a se obţine un impact optim asupra performanţei?
- Asigură strategia de instruire o perturbare minimă a activităţilor de producţie şi a altor activităţi de importanţă critică?

- Sunt capabile procedurile de selecție să-i trimită la instruire exact pe angajații care trebuie și numai pe ei?
- Asigură strategia de instruire suficiente elemente ajutătoare pentru munca angajaților pe post, precum și alte activități auxiliare post-instruire?
- Este capabil modul în care a fost proiectată instruirea să ducă la nivelul de competență urmărit?
- Asigură modul în care a fost proiectată instruirea suficiente elemente de feedback și practică pentru a permite realizarea deplină a obiectivelor de învățare?
- Oferă eșaloanele manageriale superioare și medii suficient sprijin instruirii și acțiunilor de continuare, necesare consolidării învățării?

Faza 3 — Obținerea și evaluarea rezultatelor de învățare

- Sunt asigurate cu eficacitate și la timp toate elementele critice ale strategiei de instruire (selecția, furnizarea materialelor preliminare etc.)?
- Sunt cursanții informați clar în privința instruirii pe care o vor primi și sunt ei decisi să o parcurgă cu seriozitate?
- Înțeleg și acceptă cursanții că au nevoie să-și îmbunătățească prin instruire performanța pe post până la nivelul dorit?
- Înțeleg și acceptă cursanții că obiectivele posturilor și organizației lor au legătură cu instruirea primită?
- Primesc cursanții un feedback corect și la timp despre cât de bine învață?
- Cât de complet și-au însușit cursanții aptitudinile și cunoștințele cerute?
- Primesc cei care conduc instruirea un feedback corect și la timp din partea cursanților, cu privire la preocupările, părerile, nevoile lor de ajutor, punctele tari și slabe ale instruirii?
- Sunt menținuți la curent supervizorii cursanților și alte persoane interesate cu privire la modul în care progresează activitățile de învățare?

Faza 4 — Susținerea rezultatelor de învățare pentru a fi durabile și folosite cu eficacitate

- În ce măsură reușesc cursanții să aplice corect lucrurile nou învățate în munca lor?
- Ce factori facilitează și sprijină folosirea lucrurilor învățate?
- Ce factori împiedică folosirea lucrurilor învățate?
- În ce măsură reușesc supervizorii să le ofere angajaților sprijinul și coachingul de care au nevoie pentru a folosi mai bine ceea ce au învățat?
- Care dintre cursanți reușesc să folosească cel mai bine lucrurile nou învățate? Cum? De ce?
- Care dintre cursanți folosesc cel mai puțin lucrurile nou învățate? Ce anume din ceea ce au învățat folosesc cu minimă eficacitate? De ce?
- În ce măsură au fost influențate pozitiv acele aspecte din organizației pentru care a fost nevoie de instruire?

Sursa: Brinkerhoff, R. 1995 "Using Evaluation to Improve the Quality of Technical Training" în *The ASTD Technical and Skills Training Handbook*, L. Kelly, (editor), McGrawHill: New York pag. 399-400. Reprodus cu permisiunea McGraw-Hill Companies.

Planificare:

Ce program trebuie evaluat?

- *Tehnici elementare de vânzare* — un program de trei zile la care sunt obligați să participe toți agenții de vânzări înainte de a li se permită să-și înceapă activitatea.
- Programul a început acum circa șase luni și a fost parcurs de 75 de cursanți, dintre care 49 încă mai lucrează în compania noastră.
- Scopul inițial a fost ca prin parcurgerea programului de instruire să se asigure reducerea fluctuației de personal cu 10% și creșterea cotei de vânzări per agent cu 10%.

De ce se face evaluarea programului?

- Registrele de vânzări arată că există diferențe foarte mici de performanță între noii angajați care au parcurs programul și angajații cu vechime care nu l-au parcurs, fiindcă au fost angajați înainte de începerea lui.

Cine este interesat de evaluare?

- Alice Franks, director de operațiuni, și Tom Petry, trainer principal.

Ce întrebări concrete ar trebui puse, ținând cont de obiectivele și standardele inițiale ale programului și de implementarea lui?

- Este vreo diferență între fluctuația în rândurile agenților de vânzări care au trecut prin instruire și cea a persoanelor angajate până acum șase luni? Cât este de mare?
- Este vreo diferență între performanța agenților instruiți (numărul de produse vândute) și cea a agenților neinstruiți? Dacă da, este această diferență influențată și de alți factori, cum ar fi munca pe schimburi sau apartenența la diferite departamente, existența unor clienți mai vechi care îi solicită mai degrabă pe agenții pe care îi cunosc deja, schimbări pe piață etc.?

Figura 12-1 Exemplu de plan de evaluare (folosind formatul recomandat în acest capitol)

- Care este atitudinea agenților față de instruire, acum, după ce au revenit pe posturilor lor? Este vreo diferență între atitudinea agenților angajați până acum șase luni și ceilalți? Constată supervizorii lor că ar exista vreo diferență și, dacă da, prin ce se manifestă aceasta?

Ce date pot fi colectate pentru a răspunde la aceste întrebări?

- Departamentul de resurse umane poate analiza evoluția fluctuației de personal.
- Departamentele de primire a comenzilor și cel de contabilitate pot oferi rapoarte de vânzări pe fiecare agent, pentru comparații. Alice dispune de datele necesare pentru a scoate din calcul influența muncii în schimburi și a apartenenței pe departamente.
- Se vor face studii retrospective asupra programului de instruire, la nivelul unu (nivelul atitudinii — sau conștientizării), pentru care a fost conceput un chestionar care va fi distribuit oamenilor, după care va fi colectat, iar datele vor fi analizate de un profesor de marketing de la colegiul local. Aceeași persoană va conduce un grup focus format din mai mulți manageri de linie.
- Va fi pregătit un "cumpărător fals", care înțelege procesele predate în programul de instruire și care va aborda aleator zece dintre agenții de vânzare mai noi, instruiți, pentru a constata dacă aplică sau nu procedurile învățate.

Ce instrumente sunt necesare pentru colectarea datelor respective?

- Din lista lui Steadham: evidențe și rapoarte ale organizației, interviuri, observații, chestionare și discuții de grup.

Figura 12-1 Exemplu de plan de evaluare (folosind formatul recomandat în acest capitol) (continuare)

Implementarea:

Colectarea datelor

- Cumpărătorul fals este pregătit chiar în această săptămână; chestionarul pentru nivelul 1 va fi trimis prin poştă agenţilor de vânzări săptămâna viitoare. Grupul focus format din managerii de linie se va întruni în intervalul în care aşteptăm returnarea chestionarelor.
- Dep. de resurse umane şi contabilitate îşi vor înainta rapoartele până la sfârşitul lunii.

Analiza rezultatelor în comparaţie cu standardele impuse iniţial

- Întrebările de mai sus vor fi analizate pe baza datelor colectate, pentru a determina dacă există vreo diferenţă între angajaţii instruiţi şi cei neinstruiţi în cadrul programului, atât sub aspectul fluctuaţiei de personal cât şi sub cel al cotelor de vânzări.

Documentarea (şi explicarea, după caz) a eventualelor discrepanţe

- Se vor compara datele concrete privind fluctuaţia de personal şi vânzările.
- Chestionarele de atitudine şi datele oferite de grupul focus vor fi analizate de un consultant (profesor de marketing), pentru a se extrage eventualele sugestii posibil utile pentru deciziile ce se vor lua în privinţa programului *Tehnici elementare de vânzare*.

Sintetizarea rezultatelor obiective şi subiective ale analizei

- Se va întocmi un raport până la sfârşitul acestui trimestru. Între timp, nu se vor programa prezentări noi ale cursului *Tehnici elementare de vânzare*. (Sunt deja programate o prezentare în această săptămână şi una peste trei săptămâni; următoarele vor aştepta rezultatele acestei analize.)

Figura 12-1 Exemplu de plan de evaluare (folosind formatul recomandat în acest capitol) (continuare)

Prezentarea sintezei către părţile interesate

- Alice şi Tom vor analiza datele şi le vor prezenta trainerilor implicaţi în acest program, pentru discuţii şi comentarii.
- Ulterior se va înainta un raport către conducere, în vederea luării unor decizii asupra eventualelor schimbări sau măsuri privind programul în discuţie.

Figura 12-1 Exemplu de plan de evaluare (folosind formatul recomandat în acest capitol) (continuare)

13 Viitorul instruirii

"Trasaţi harta viitorului, dar cu creionul."

Jon Bon Jovi, citat în *Reader's Digest*

"Am sperat — zadarnic, după cum s-a văzut — că voi putea discerne, vorbind cu destui oameni, o imagine cât de cât coerentă a direcţiei în care se îndreaptă această profesie, dacă este într-adevăr o profesie."

Pat Galagan în publicaţia *T+D*

Un trainer profesionist este conştient de direcţia spre care se îndreaptă profesia sa şi ia în considerare răspunsuri adecvate la evoluţiile care ar putea afecta cumva organizaţiile, domeniile de activitate, meseria instruirii şi cultura în ansamblu. Domeniul instruirii se schimbă şi el, la fel ca toate celelalte meserii din lumea de azi, aşa că oricând poate fi nevoie de noi moduri de adaptare. "Fiţi gata" este acum mai mult decât o simplă chemare a cercetaşilor — a devenit un lucru esenţial pentru supravieţuirea pe termen lung.

Numărul din decembrie 2003 al revistei *T+D* conţinea un articol de fond intitulat "Viitorul unei profesii numite în trecut *instruire*"[1]. În acest articol, autoarea se întreabă dacă nu cumva acest domeniu este pe cale să-şi nimicească propria imagine de marcă — adică tocmai denumirea de *instruire*, purtată de peste 60 de ani — exact când începuse să şi-o cristalizeze mai bine. Schimbare de nume a meseriei instruirii este doar unul dintre

multele lucruri care s-ar putea (sau nu s-ar putea) întâmpla în următorii câțiva ani.

Încotro se îndreaptă domeniul instruirii?

În multe privințe, domeniul instruirii se îndreaptă în aceeași direcție ca și celelalte domenii. Va avea o mai pregnantă dimensiune internațională și va utiliza mai multă tehnologie. Va avea parte de mai multă fragmentare, ceea ce va spori nevoia de parteneriate și servicii externe, și va duce la descentralizarea funcțiunii de instruire. Aspectele de productivitate și calitate vor deveni mai importante, ceea ce va face, printre altele, să se pună mai mult accent pe criteriile de evaluare pentru nivelurile doi, trei și patru. Importanța instruirii pentru cele mai multe organizații va crește, după cum arată și înființarea titlului de *Chief Learning Officer* ("director executiv pentru învățământ"), aflat la conducerea unei funcțiuni de importanță majoră în mai multe companii bine-cunoscute. Întrucât orice companie se luptă să realizeze cât mai mult din cât mai puțin, factorul uman trebuie să devină mai flexibil, oamenii fiind singurul "factor economic de producție" care nu poate fi copiat și mecanizat cu ușurință. Iar instruirea este principala modalitate de a-i forma și dezvolta în mod activ pe oamenii care lucrează într-o organizație.

Schimbările enumerate mai sus vor necesita o instruire mai bună și mai amplă a viitorilor traineri. Nu toți trainerii din viitor se vor posta în fața clasei ca să țină lecții — mulți deja n-o mai fac — dar nevoia de a-i face pe angajați, clienți și alți cursanți să învețe sau să deprindă cunoștințe, concepte și proceduri va continua să se intensifice atâta vreme cât societatea va continua să existe.

Câteva cauze și efecte ale internaționalizării instruirii

Societatea Americană pentru Instruire și Dezvoltare (American Society for Training and Development) și-a schimbat numele

acum câțiva ani în "ASTD", ca recunoaștere a faptului că aceasta încetase să mai fie limitată la America. La conferința internațională pe care a organizat-o în anul 1999 și la care s-a luat și decizia schimbării denumirii, peste 30% dintre participanți erau din afara granițelor SUA. Instruirea este un concept universal și, așa cum am spus în Capitolul 1, multe țări cheltuiesc proporțional mai mulți bani pentru instruire decât SUA.

Presa conține zilnic articole despre "migrația" slujbelor — și nu numai dintre cele care presupun munci de rutină, din domeniul producției. Munci cât se poate de sofisticate pot fi întâlnite acum în regiuni și țări în care cei mai mulți dintre noi nu ne-am fi așteptat să le găsim acum câțiva ani. Multe activități de programare de computere, servicii către clienți ori proiectare și design de produse ale marilor companii americane sau străine sunt efectuate acum cât se poate de bine de persoane din țări pe care majoritatea americanilor le-ar considera "din lumea a treia". Într-un recent discurs din cadrul unei conferințe internaționale a ASTD[2], dr. Lester Thurow, autor, economist și fost decan de afaceri la MIT, arăta că pe măsură ce trecem de la economia națională la una globală, oamenii neinstruiți nu se mai pot bucura de beneficiile faptului că fac parte dintr-o națiune bogată. Dacă nu vor dobândi aptitudini la niveluri mai înalte, ei vor continua să trăiască într-o țară din lumea dezvoltată, dar vor câștiga salarii de lumea a treia. În schimb, angajații înalt-calificați ai țărilor lumii a treia — cel puțin ai țărilor suficient de stabile ca să atragă investitori majori — vor ajunge să câștige echivalentul unor salarii din lumea dezvoltată.

Printre motivele migrării celor mai multe locuri de muncă din SUA în alte țări se numără salariile mai mici plătite angajaților de acolo, restricțiile mai mici în privința mediului și, în unele cazuri, diferențele de etică a muncii. Sunt și alte motive importante ale globalizării: nevoia de a plasa operațiunile acolo unde sunt clienții, dorința de a profita de condițiile și resursele locale, programul de lucru în diferite fuse orare, folosirea diferențelor culturale etc. Trainerii, poate mai mult

decât alţi profesionişti din domeniul organizaţional, vor trebui să înţeleagă şi să ţină cont de diferenţele culturale. În Capitolul 8 am arătat că nu este o practică bună să se ia un program de instruire existent şi să se extindă în mod automat; sau să se traducă un program destinat angajaţilor din SUA pentru a fi oferit în alte ţări. Trebuie ţinut cont de diferenţele culturale de orice tip, inclusiv de amănunte de tipul culorilor folosite în prezentări, referirile la aspecte religioase sau culturale sau chiar metodele de predare folosite.

Printre efectele internaţionalizării instruirii se numără creşterea cererii de servicii de traducere, atât în scris cât şi oral, a numărului de deplasări ale trainerilor (deşi acest lucru va fi compensat de dezvoltarea sistemelor de învăţământ la distanţă), şi a interesului acordat diferenţelor culturale, atât în privinţa conţinutului destinat formării de aptitudini, cât şi a metodelor de livrare a instruirii. În ceea ce priveşte subiectele tehnice (cum ar fi, de exemplu, un curs privind instalarea şi întreţinerea unor dispozitive de control electronic), pot exista tot felul de suporturi tehnologice. Asemenea tip de instruire reduce costurile de deplasare şi contribuie la standardizarea livrării, dar este nevoie totuşi de o traducere bună şi de luarea în considerare a eventualelor diferenţe culturale cu impact asupra instruirii.

Cum pot răspunde trainerii schimbărilor constante din organizaţii?

Citatul din Alvin Toffler cu care se deschide Capitolul 8 sintetizează succint acest lucru: "Analfabeţii secolului douăzeci şi unu vor fi cei care nu vor fi în stare să înveţe, să se dezveţe şi să reînveţe." Raymond Noe[3] ne recomandă să privim întregul domeniu al instruirii din perspectiva unui model de schimbare. Pentru asta, el propune un model de proces în care trainerul este considerat un agent al schimbării. În Capitolul 1 al cărţii de faţă am spus că una dintre competenţele pe care

trebuie să le posede un trainer este cea de a facilita schimbarea; apoi am arătat că este o idee cât se poate de bună ca trainerul să colaboreze cu un specialist în dezvoltare organizaţională (OD), al cărui rol este să ajute organizaţia în implementarea schimbării.

O altă aptitudine importantă pe care trebuie să şi-o formeze şi să şi-o perfecţioneze trainerii în viitor este capacitatea de a colecta volumul de date din ce în ce mai mare care ne copleşeşte, de a le filtra şi de a le transforma în informaţii cu sens. Datele sunt lucruri care nu sunt puse în vreun context — cam ca informaţiile date de un crainic sportiv (uşor exaltat) de la TV: "Şi acum, doamnelor şi domnilor scorurile zilei: 26 la 10, 14 la 9 şi, surpriza surprizelor, 60 la 1!!!". Acestea sunt simple *date*. Ca să devină *informaţii*, ar trebui să mai aflăm şi despre ce echipe era vorba, care era sportul în cauză etc.

Procesele prin care oamenii se menţin la curent, în mod organizat, cu ceea ce îi interesează devin din ce în ce mai importante — dar se desfăşoară din ce în ce mai necorespunzător. Traineri au avut întotdeauna nevoie să-şi organizeze datele, procedurile şi conceptele în cadrul unor planuri de instruire, dar proliferarea şi natura uneori confuză a informaţiilor cu care trebuie să lucreze astăzi dau o faţă cu totul nouă acestei provocări.

Ce tip de schimbări vor ridica cele mai mari provocări în calea unui trainer? Printre cele mai importante sunt cele legate de când, unde şi cum vor lucra oamenii de mâine, schimbările permanente în tehnologiile folosite în munca lor, creşterea diversităţii activităţilor şi aptitudinilor necesare în munca trainerului — ca şi deja discutata internaţionalizare.

O evoluţie deja clar instalată, chiar şi printre companiile locale sau naţionale, este diversificarea semnificativă a aranjamentelor privind munca virtuală — adică munca la distanţă a angajaţilor. Este vorba de opţiunea de a munci din alte locaţii (inclusiv de acasă sau de pe plajă), comunicând pe canale electronice sau de altă natură: e-mail, fax, internet, servicii de

curierat etc. Uneori acest termen se foloseşte şi în sens mai larg, cum ar fi munca cu program flexibil, împărţirea postului între mai mulţi angajaţi etc. Aceste felurite opţiuni creează o mulţime de provocări în privinţa instruirii, în forma ei tradiţională. Este de aşteptat să ducă la o mai mare folosire a formelor pe suport tehnologic şi să contribuie la fragmentarea generală a activităţii departamentelor de instruire. Trainerii vor avea de-a face în viitor cu tot mai multe astfel de aranjamente de muncă virtuală, ceea ce înseamnă furnizarea unei instruiri privind (a) felul cum trebuie făcute astfel de munci şi (b) felul cum se poate munci independent, acasă sau în birouri ori locaţii izolate.

Trainerii profesionişti care au de predat aptitudini din domenii tehnologice (de exemplu instalarea şi utilizarea pachetelor noi de software) sunt confruntaţi cu o provocare dublă: subiectele sunt într-o continuă schimbare, atât în privinţa conţinutului, cât şi a metodelor de prezentare. Alţi traineri, care se ocupă doar de aptitudinile interpersonale şi lucrează în medii de studiu mai tradiţionale, precum sala de clasă, s-ar putea să nu întâmpine dificultăţi chiar atât de mari. Probabil că nu vor avea de-a face decât cu schimbări în tehnicile de prezentare, deşi metodele de instruire pe suport tehnologic încep să-şi facă simţită prezenţa şi în acest domeniu.

Majoritatea celor care au lucrat cu computerul suficient timp încât să treacă de la sistemul DOS la primele versiuni de Windows®, cum ar fi Windows 3.1, apoi Windows 95, 98, XP etc. n-ar accepta câtuşi de puţin să se întoarcă înapoi. Deşi procesul de învăţare a noii tehnologii a fost destul de lent şi uneori chiar dureros, rezultatul final este că s-a ajuns la un sistem mai rapid, mai puternic şi mai comod. Şi stă în firea omului să nu-i placă schimbările care nu-i umplu buzunarul. Dar schimbările sunt inevitabile şi neîntrerupte, aşa că şi oamenii, şi organizaţiile trebuie să parcurgă un proces permanent de instruire şi învăţare.

Într-un studiu recent au fost întrebaţi mai mulţi specialişti cum ar trebui să se numească profesia instruirii.[4] Denumirea

cea mai populară printre cei 1.300 de respondenţi a fost "învăţare şi performanţă la locul de muncă". Această denumire sugerează un impact mai larg al domeniului respectiv decât cea de "instruire". Societatea Internaţională pentru Îmbunătăţirea Performanţei (The International Society for Performance Improvement) susţine de mult timp, cum spune şi propriul nume, o abordare multi-faţetată a perfecţionării forţei de muncă. Dar cum vor putea trainerii să se achite de responsabilităţile lor lărgite în cadrul haosului organizaţional provocat de toate aceste schimbări? În parte, răspunsul se află în chiar înţelegerea naturii schimbărilor respective.

Cauzele rezistenţei opuse de organizaţii în faţa schimbărilor sunt cam aceleaşi ca în cazul oamenilor:

- *Schimbarea necesită efort.* Trebuie "dezvăţate" şi "reînvăţate" noi modalităţi de a face lucrurile (şi tocmai de aceea este atât de esenţial rolul instruirii în implementarea schimbării).
- *Acceptarea status quo-ului.* Dacă oamenii nu văd nicio problemă în situaţia lor prezentă, nu simt nicio nevoie de schimbare.
- *Teama de necunoscut.* Chiar dacă oamenii nu sunt mulţumiţi de situaţia lor curentă, ei se pot teme că o schimbare n-ar aduce decât înrăutăţiri. Schimbarea răstoarnă tiparele şi relaţiile încetăţenite.

În plus, organizaţiile (spre deosebire de indivizi) au în general o inerţie inerentă mult mai mare. Inerţia este un concept din fizică, potrivit căruia orice obiect aflat în repaus tinde să rămână în repaus, şi orice obiect aflat în mişcare tinde să rămână în mişcare în linie dreaptă, dacă nu acţionează asupra lui o forţă externă. Cu cât organizaţia este mai mare, cu atât este nevoie de o forţă mai mare care să-i schimbe direcţia de mişcare. Se mai spune că o schimbare îi declanşează organizaţiei şi mecanismele sistemului ei imunitar: multe dintre componentele organizaţiei încep în mod firesc să "conspire" pentru a împiedica producerea schimbării.

În general, schimbările sunt mai uşor acceptate dacă sunt cât se poate de mici, dacă sunt prezentate şi explicate simplu şi clar, dacă sunt justificate de o anumită nevoie, dacă sunt sprijinite de anumite persoane-cheie şi dacă sunt deschise discuţiilor. Managerii unei organizaţii îi pot ajuta pe angajaţi să accepte schimbările dacă le explică în mod clar motivele acestora. Ei trebuie însă să-i încurajeze pe oameni să se implice în schimbare, să-i recompenseze dacă o fac, să se ocupe şi de problemele lor individuale, să instruiască şi să comunice cât pot de mult. Angajaţii se preocupă cel mai mult de modul în care *îi va afecta* schimbarea, prin urmare, efectele schimbării trebuie să le fie explicate cât se poate de detaliat. Cei mai mulţi manageri sunt încredinţaţi că le spun angajaţilor mult mai multe lucruri decât consideră angajaţii înşişi că li se spun. În sfârşit, managerii trebuie să se aştepte la opunerea unei rezistenţe (fiindcă se va manifesta precis), să-şi planifice măsuri pentru combaterea ei, dar s-o facă fără să crească nivelul de birocraţie.

De ce se va fragmenta şi mai mult domeniul instruirii?

Trainerii din viitor vor trebui să acţioneze într-o manieră mai diversificată şi mai puţin coerentă — şi asta din mai multe motive. Două deja le-am menţionat: meseria instruirii va necesita aptitudini mai diversificate; pentru fiecare program de instruire vor fi mai puţini participanţi. Un alt motiv este faptul că departamentele de instruire vor fi nevoite să încheie mai multe parteneriate cu alţii, din afara organizaţiilor.

Departamentele de instruire vor avea din ce în ce mai multă nevoie să colaboreze cu specialiştii, producătorii şi distribuitorii de materiale de instruire, pe măsură ce nivelul de sofisticare a angajaţilor va creşte. Vor fi puţine departamente de instruire — *dacă* vor fi — capabile să asigure toate materialele de instruire necesare organizaţiei. De asemenea, odată cu internaţionalizarea forţei de muncă, organizaţiile vor fi forţate să apeleze tot mai mult la formele de instruire pe suport tehnologic, sau vor trebui să-şi descentralizeze operaţiunile de instruire pentru a corespunde nevoilor unui personal tot mai dispersat.

În timpul campaniei prezidenţiale din 2004, şi preşedintele George W. Bush, şi adversarul lui, senatorul John Kerry, îşi promovau agenda îmbunătăţirii instruirii acordate muncitorilor. Ambii lăudau structurile oferite de colegiile comunitare, considerându-le vehiculele care vor realiza acea îmbunătăţire. În realitate, calitatea şi capacitatea colegiilor comunitare diferă dramatic de la un stat la altul sau în cadrul unui stat. Chiar şi-aşa, aceste colegii îşi îndeplinesc pe tăcute acest rol de aproape patru decenii. Şcolile preuniversitare sau universităţi precum Harvard, Wharton, Wisconsin, Penn State şi multe altele oferă de mult timp instruire pentru managerii din lumea afacerilor, în cadrul unor programe speciale. Companiile de afaceri îşi trimit de ani de zile managerii la astfel de cursuri, plătind pentru ele. Pe de altă parte, mii şi mii de firme posedă programe de burse de studii, ca parte a pachetelor de beneficii oferite la angajare. Multe dintre ele acoperă nu numai costurile unor programe universitare uzuale, de patru ani de studiu, ci şi programe de masterat, certificate profesionale şi alte tipuri de cursuri individuale de specializare de toate felurile. Multe dintre aceste programe vizează într-adevăr mai degrabă instruirea decât educaţia, iar furnizorii lor sunt realmente dispuşi să-şi pună la punct sisteme de instruire personalizate pentru diferite companii şi domenii de activitate.

Raportul pe 2004 asupra situaţiei domeniului instruirii, publicat de revista *Training*, constata o creştere a proporţiei programelor de instruire, desfăşurate în cadrul organizaţiilor, dar fie produse, fie livrate de agenţii exterioare organizaţiilor, ajungând la mult peste un sfert din formele de instruire ne-ILM.[5] În afară de universităţi şi de colegiile comunitare, cine sunt cei care încheie parteneriate cu companiile pentru a le ajuta să-şi rezolve nevoile de instruire? Unele asociaţii

industriale contribuie de mult timp la soluționarea cerințelor de instruire ale membrilor lor. Asociația Bancară Americană, de exemplu, se ocupa înainte de o mulțime de programe de instruire formală ne-ILM din domeniul bancar. În prezent, în urma fuzionării și extinderii multor bănci, unele dintre acestea și-au creat propriile lor sisteme interne de instruire. Totuși în multe alte domenii de activitate, dacă nu în majoritatea lor, lucrurile au mers într-o direcție inversă: companiile au devenit mai mici și au început să aibă nevoie de traineri și consultanți independenți, de ajutorul asociațiilor profesionale sau comerciale și de multe alte resurse externe. În prezent, organizații ca ASTD încep să aibă în rândurile lor din ce în ce mai mulți contractori independenți și mai puțini traineri interni.

În organizațiile mai mici există mai puțini oameni care execută o anumită muncă pe un anumit post, așa că există mai puțini participanți la un curs pe un subiect dat. În schimb, trebuie acoperit un spectru mai larg de subiecte. Această situație duce în mod firesc la folosirea unor oameni care sunt buni traineri într-un domeniu specializat, dar care își pot oferi serviciile mai multor companii. De asemenea, sunt solicitați acum mai mult supervizorii și lucrătorii cu experiență să-și asume un rol de traineri în organizații. Rezultatul firesc al acestei tendințe este creșterea numărului de parteneriate pentru instruire. În același timp, creșterea interesului pentru instruirea pe suport tehnologic a dus la apariția unor companii precum ToolingU (v. Capitolul 8) care creează pachete de instruire pentru sute și mii de organizații și clienți individuali, prin programe de instruire on-line în diferite forme. Spre domeniul cursurilor on-line se îndreaptă și multe colegii sau colegii comunitare.

Cum pot fi îmbunătățite productivitatea și calitatea în instruire?

Sam Adkins spunea: "Tratând instruirea ca pe un proces de afaceri, așa cum doresc cei care practică această meserie,

companiile (furnizoare) precum Accenture, IBM, Deloitte Consulting și altele scot la iveală aspectele ei productive și neproductive. La o astfel de analiză, unul din blocaje s-a dovedit a fi proiectarea instrucțională, de exemplu, iar salariile trainerilor se consideră a fi prea puțin corelate cu rezultatele obținute."[6] Ca să vezi!

În mod cert, una dintre cele mai vechi probleme ale domeniului instruirii este faptul că această activitate nu este tratată ca o afacere.[7] Până acum, departamentele de instruire nu au prea fost obligate să-și justifice existența. În domeniul instruirii, rezultate obținute sunt mult mai rar măsurate decât în cel al învățământului academic. Doar în sub 10% din situațiile de instruire se aplică criterii de măsură pentru al patrulea nivel al lui Kirkpatrick (de genul "Ce efect a avut instruirea în planul profitabilității organizației?").[8] Printre cele mai populare teme de discuție de la ultimele conferințe naționale de instruire, precum cele organizate de ASTD sau revista *Training*, este cea privind "rentabilitatea investiției". Cum am spus în Capitolul 12, lucrările mai recente ale lui Jack Phillips, Rob Brinkerhoff și alții propun o serie de modalități îmbunătățite de definire a valorii instruirii.

Un alt termen care va deveni consacrat este "răspunderea", după părerea lui Goldstein și Ford. "Problematica legată de metodologia de evaluare, inclusiv de modalitățile de definire a criteriilor, de conceperea tehnicilor de evaluare, de valorile și etica evaluării, de problemele legate de evaluarea performanței în organizații — toate au avut o creștere de-a dreptul explozivă."[9] Ei mai discută și despre creșterea interesului pentru evaluarea comparativă pe baza unui etalon de bună practică (benchmarking), un aspect bine reprezentat și în rapoartele anuale recente ale ASTD. Un trainer profesionist va avea nevoie să-și formeze mai multe aptitudini în acest domeniu.

Va căpăta trainerul un statut superior în viitor?

Wexley şi Latham[10] spun: "Dacă vrem ca instruirea să capete o poziţie mai respectabilă, de ştiinţă a comportamentului, nu putem da înapoi de la obligaţia crucială de a specifica ce anume trebuie să înveţe angajaţii." Apoi ei recomandă patru domenii în care avem încă nevoie să facem o serie de cercetări, pentru a le putea înţelege: (1) deosebirile dintre cursanţi, care impun folosirea unor tehnici de instruire diferite; (2) modul în care este afectată activitatea de instruire de diferitele variabile organizaţionale; (3) utilitatea diferitelor tehnici de instruire; (4) modul în care ar putea fi creată o cultură a învăţării în organizaţie. Deşi şi cartea de faţă s-a referit la aceste subiecte, cititorul este îndemnat să le aprofundeze, consultând titlurile cuprinse în bibliografia finală, dar şi vizitând site-urile listate la sfârşitul Capitolului 1.

Trainerii nu vor căpăta un statut superior dacă vor continua să menţină status quo-ul. S-a sfârşit epoca în care "cei care ştiu fac, iar cei care nu ştiu îi învaţă pe alţii". Importanţa tot mai mare a domeniului instruirii pentru organizaţii, pe care le ajută să facă faţă schimbării, necesită mai mult profesionism şi un mai susţinut efort de cercetare. Wexley şi Latham mai spun apoi că nu ştim destul şi că instruirea este un domeniu foarte complex. În cei peste şaizeci de ani de la înfiinţarea ASTD, am creat şi dezvoltat o oarecare structură şi o serie de procese, aşa cum am arătat în detaliu în această carte — dar încă mai sunt multe de făcut!

Epilog

Încotro ne îndreptăm acum?

Depinde de dumneavoastră. Cartea de faţă a luat în discuţie elementele de bază ale procesului de instruire. A pornit de la informaţiile despre domeniul instruirii şi despre mediul organizaţional tipic în care se produce instruirea. Apoi am arătat cum învaţă adulţii, care sunt nevoile de instruire ale individului şi organizaţiei, cum poate fi obţinut sprijinul conducerii pentru instruire, cum trebuie definite şi formulate obiectivele de instruire, cum se face planificarea şi evaluarea învăţării. Apoi am prezentat un număr de întrebări care trebuie puse pentru a putea decide tehnicile de instruire care să fie folosite şi pentru a stabili dotările şi materialele auxiliare necesare. În sfârşit, am discutat despre întocmirea unui bun plan de lecţie şi despre cum ne putem asigura că programul de instruire se desfăşoară cu maximă eficacitate. O mulţime de subiecte!

Dar chiar şi aşa, cuvintele cheie din paragraful de mai sunt *elementele de bază*. Oricare dintre capitolele cărţii ar putea fi extins şi transformat într-o carte de sine stătătoare. De fapt, trimiterile bibliografice indică adesea titluri despre subiecte tratate în doar două, trei pagini în această carte. Instruirea este, evident, un domeniu cât se poate de complex, care necesită o mulţime de competenţe specifice pentru a obţine rezultate bune. Şi în afară de faptul că trebuie să cunoască toate aceste detalii despre cum se face instruirea, un trainer mai trebuie să posede şi cunoştinţe de specialitate la nivel de expert!

Citatul cu care se deschide Capitolul 7 începe aşa: "Avem cu toţii o înclinaţie spre învăţare. Avem de asemenea o înclinaţie spre a-i învăţa pe alţii." Oamenii care trebuie să-i înveţe pe alţii ajung mereu, ei înşişi, să înveţe tot felul de lucruri. Acesta este unul dintre cele mai incitante şi mai provocatoare aspecte ale meseriei de trainer profesionist.

Vă doresc cât mai mult succes în această carieră interesantă, complexă şi în perpetuă evoluţie. Mult noroc în îndeplinirea ţelurilor personale şi profesionale!

Despre autor

Timp de aproape treizeci de ani, dr. Robert H. Vaughn a lucrat cu peste 2.500 de oameni, pe care i-a ajutat să se formeze ca traineri. A creat o mulțime de programe şi materiale de instruire, care acum sunt utilizate de o mare diversitate de organizații, printre care *U.S. Air Force's Air Training Command* şi *American Management Associations*. Este invitat la conferințe locale, regionale sau naționale şi predă cursuri la o serie întreagă de colegii.

Dr. Vaughn cunoaşte la fel de bine şi lumea afacerilor, şi afacerea instruirii. S-a specializat şi şi-a dat doctoratul în domeniul instruirii organizaționale. Ca fondator şi preşedinte al companiei Arvon Management Services, dr. Vaughn oferă consultanță şi conduce programe de instruire în peste 100 de corporații şi asociații profesionale, vizând în general formarea de aptitudini în domeniul scrierii, supervizării şi instruirii angajaților. Printre clienții săi se numără companii precum General Electric, TRW, Babcock & Wilcox, Lincoln Electric, Eaton, Allen-Bradley şi multe, multe altele.

Dr. Vaughn este membru de 12 ani în boardul filialei din Cleveland a ASTD, care cuprinde 400 de membrii şi pe care a şi condus-o ca preşedinte timp de trei mandate. În 2002 i-a fost decernată o distincție din partea colegiului comunitar Lakeland, Ohio, unde predă ca profesor de management şi unde a fost şi decan pentru probleme economice. Deține diplome universitare în domeniul managementului industrial şi educației, un MBA şi un doctorat în administrarea afacerilor; de asemenea, a întreprins o serie de cercetări la nivel de doctorat în domeniul educației adulților.

Dr. Vaughn a mai scris şi cartea *Decision Making and Problem Solving in Management: Tools and Techniques for Managers and Teams*, care a fost publicată în anul 2000 de Lakeshore Communications, Inc.